Dr. Anna Kopczewska.

W poszukiwaniu nowego programu.

Mnożące się dziś coraz bardziej pomysły reformy programu literatury polskiej w gimnazjum wyższem świadczą wymownie o tem, że program ten nie czyni zadość swoim zadaniom.

Pomysły te idą zasadniczo w trzech kierunkach: jedni bronią historycznego traktowania przedmiotu, inni oświadczają się za t. zw. systemem literatury, obejmującym jedynie najznakomitsze dzieła najwybitniejszych autorów i wreszcie jeszcze inni pragną uczynić z lekcyj języka polskiego lekcje polskości w najszerszem tego słowa znaczeniu; mieszcząc w nich wszystko, co dotyczy materjalnego i duchowego życia narodu na wzór niemieckiego ,,Deutschkunde", pragną uczynić z polonistyki jeden z najważniejszych czynników wychowawczych w szkole, którego zadaniem ma być rozbudzenie w młodzieży polskiej poczucia dumy i godności narodowej, jaka cechuje inne narody, a na której nam, Polakom, tak często zbywa.

Każdy z tych trzech kierunków ma niewątpliwie swoje racje, ale ma też swoje niedomagania czy trudności, które nie pozwalają oświadczyć się całkowicie za żadnym z nich. Chodziłoby, zdaje się, o wyszukanie jakiejś drogi pośredniej, która możliwie unikałaby stron ujemnych, a uwzględniła to, co dobre i pożądane.

W tym właśnie celu podjęłam w porozumieniu z władzami szkolnemi pewną próbę, której bynajmniej nie uważam za idealne rozwiązanie wszelkich nastręczających się trudności, która jednak z tych względów zasługuje na uwagę, że poparta jest doświadczeniem.

Eksperyment mój prowadzę już trzeci rok w klasie, która obecnie jest już klasą VII-mą, dobiegam więc już do końca w moim sposobie ujęcia całości i mogę mówić o rezultatach: widzę popełnione błędy i niedopatrzenia, ale widzę też szereg stron dodatnich.

Punktem wyjścia moich rozmyślań na ten temat był program klasy VI-ej, a poniekąd też i VII-ej.

Historja literatury w obu tych klasach wyprzedza kurs historji i stąd powstaje jaskrawa niekonsekwencja w ogólnym planie nauki na niekorzyść obu przedmiotów.

Charakterystyki takich zjawisk historycznych jak humanizm, reformacja, racjonalizm, jeżeli są dawane w formie wstępów do danej epoki przez polonistę, muszą być z konieczności ogólnikowe, a nadewszystko nie mają oparcia w faktach historycznych. Jeszcze trudniejszą rzeczą jest czytanie np. Ostroroga, Modrzewskiego, Skargi, a choćby Reja i Kochanowskiego, jak również Potockiego czy Opalińskiego, a tak samo autorów epoki stanisławowskiej oraz wielu utworów romantycznych bez znajomości dziejów współczesnych naszego narodu, bez rozumienia stanu rzeczy w dziedzinie polityki, poglądów społecznych, religijnych czy filozoficznych w całej Europie.

Drugą przeszkodą, z którą walczy historja literatury w kl. VI i poniekąd w VII-ej, jest jeszcze niedostateczna dojrzałość umysłowa młodzieży. Nie umie ona jeszcze patrzyć na utwory literackie i oceniać ich z punktu widzenia perspektywy historycznej, bierze je raczej z punktu widzenia współczesności, co, oczywiście, ogromnie obniża ich wartość i znaczenie. Stąd wynika, że nie może tu być mowy o istotnem śledzeniu stopniowego kształtowania się i doskonalenia twórczości literackiej, a to jest właśnie zadaniem historji literatury.

Podobnie zagadnienia, poruszane przez takich autorów jak najznakomitsi przedstawiciele złotego wieku, więc wychowanie młodzieży, obowiązki obywatela i inne — to tematy zbyt poważne i trudne do dyskutowania w klasie VI-ej. A znowu w kl. VII-ej — walka romantyków z klasykami, rozprawa Brodzińskiego *O klasyczności i romantyczności*, wystąpienia Śniadeckiego i innych klasyków przeciw romantyzmowi, o którym naprawdę jeszcze się nie ma pojęcia — to także jakoś nie na miejscu. Ale w myśl historji o Brodzińskim mówi się przed Mickiewiczem. Z ulgą w chwilach zmęczenia, a może i znudzenia czasem historją literatury, młodzież i nauczyciel zwraca się do lektury nadobowiązkowej: Prus, Orzeszkowa, Żeromski ratują sytuację, bo to, choć może też dalekie dla dzisiejszej młodzieży, ale przecież bliższe, więc zrozumialsze i ciekawsze.

I trzeci jeszcze wzgląd przemawia przeciw historycznemu sposobowi traktowania literatury tym razem głównie w kl. VI-ej — brak przygotowania językowego, co niezmiernie utrudnia — czytanie autorów staropolskich, a dorywczo dawane wzkazówki czy wyjaśnienia, dotyczące języka i stylu, niewiele ułatwiają, a bardzo przeszkadzają przy literackiem ujęciu tego czy innego utworu.

Wobec tego wszystkiego właściwszem wydało mi się zerwanie z wszelką chronologją w kl. VI i VII-ej, a prowadzenie w nich lektury sposobem monograficznym, podobnie jak się to zresztą robi w kl. IV-ej i V-ej.

Tym sposobem plan i metoda nauczania w tych czterech klasach gimnazjum wyższego stanowiłaby niejako organiczną całość.

Dla tem ściślejszego związania ze sobą tych klas należałoby rozszerzyć lekturę klasy IV-ej i V-ej. Prócz powieści pozytywistycznej nadawałyby się do tego niektóre utwory epoki stanisławowskiej, np. Krasickiego *Pan Podstoli* lub *Przypadki Doświadczyńskiego* w wyborze, bajki Krasickiego, Trembeckiego, Niemcewicza, któraś z powieści Niemcewicza itp. W kl. VI i VII natomiast należałoby czytać przedewszystkiem autorów wieku XIX-go i XX-go, a więc romantyków, pozytywistów, ale też „Młodą Polskę", a nawet przykłady literatury najnowszej.

Dzięki takiemu rozkładowi materjału znajdzie się wreszcie miejsce na obszerniejsze uwzględnienie literatury poromantycznej, która w obecnym programie jest jeszcze bardzo na szarym końcu.

Naogół w tych czterech klasach należy przeczytać dużo, a więc tempo lektury musi być szybkie; nie może być mowy o wałkowaniu jednego i tego samego utworu na różne sposoby, o czemś podobnem do anatomicznie drobiazgowej analizy *Ogniem i mieczem* w kl. IV-ej czy „Pana Tadeusza" w kl. V-ej — osławionych już zresztą w naszem szkolnictwie. Każdy utwór ma być traktowany jako pewna skończona całość sama dla siebie, komentarze uwzględniać należy te tylko, które do należytego zrozumienia utworu są niezbędne, natomiast na tło ogólne zwracać uwagę o tyle tylko, o ile znalazło ono odbicie właśnie w danym utworze.

Przy wyborze lektury dla poszczególnych klas powinna służyć jako kryterjum przedewszystkiem odpowiedniość i dostępność jej dla tej czy innej klasy, następnie wartość artystyczna utworu i jego znaczenie w literaturze polskiej czy powszechnej, rodzaj występujących w nim zagadnień, a następnie cały szereg jeszcze innych względów jak: wskazania regjonalne, czy utwór ma być czytany w szkole żeńskiej czy męskiej, wreszcie aktualność jego w danej chwili w klasie.

Jest tu szerokie pole do zadośćuczynienia przynajmniej w pewnej mierze tym, którzyby chcieli w lekcjach polskiego widzieć apogeum polskości w szkole, jest też miejsce do uwzględnienia tego, co wieczne i ogólnoludzkie.

Lekturę dobraną dla każdej klasy należałoby traktować jednak według określonego i racjonalnego planu.

W tym celu możnaby wiązać ze sobą utwory w pewne grupy np. ze względu na ich właściwości konstrukcyjne i estetyczne, a więc w kl. VI-ej powieść poetycka, sielanka, satyra, komedja, w kl. VII-ej — tragedja, sonet, elegja. Drugą podstawą do takiego grupowania utworów mogłyby być występujące w nich tematy czy zagadnienia, np. w kl. VI-ej zagadnienie miłości ojczyzny: *Pieśń o spustoszeniu Podola* Kochanowskiego, Ujejskiego *Maraton*, Słowackiego *Lilla Weneda*, *Warszawianka* Wyspiańskiego, a potem w związku z zagadnieniem zdrady: *Konrad Wallenrod* i *Irydjon*. Możnaby tu uwzględnić również lekturę arcy-

10*

dzieł literatury obcej, więc, jak w tym wypadku, np. Szekspira *Juljusz Cezar*, Szyllera *Dziewica Orleańska* lub *Wilhelm Tell.* W kl. VII-ej np. poczucie obowiązku: *Antygona, Cyd, Odprawa posłów, Barbara Radziwiłłówna, Ludzie bezdomni.* Obszerniejsze lub krótsze rozwijanie jednego tematu powinno być uzależnione od zainteresowania się nią młodzieży, jak również od jej poziomu intelektualnego.

W kl. VI-ej i VII-ej równolegle z lekturą, ale na specjalnie na to przeznaczonych godzinach (raz w tygodniu), będą się odbywały lekcje nauki o języku jako ciąg dalszy kursu kl. IV-ej i V-ej. Poza zrozumieniem zasadniczych zjawisk językowych będą one miały na celu poznanie języka staropolskiego, a to przez czytanie zabytków piśmiennictwa polskiego, a później wyjątków z dzieł autorów XVI, XVII i XVIII w., charakterystycznych pod względem języka czy stylu dla danego autora czy epoki. Z natury rzeczy muszą to być urywki krótkie i odpowiednio dobrane.

Tym sposobem klasy IV-ta do VII-ej są jakby podbudową, fundamentem, na którym wesprze się kurs literatury w kl. VIII-ej.

Zadaniem tej klasy będzie ujęcie zebranego w latach poprzednich obfitego materjału jako całość dorobku kulturalnego i duchowego narodu.

Innemi słowy program klasy VIII-ej — to syntetyczny zarys historji literatury od najdawniejszych aż do ostatnich czasów. Na gruncie klasy VIII-ej nabiera ona zupełnie innego waloru.

W związku z historją literatury wypadnie tu lektura tych autorów staropolskich, których nie można było uwzględnić w klasach poprzednich: będą to przeważnie utwory czy wyjątki, charakteryzujące szczególnie epokę czy dany okres w literaturze.

W klasie tej pójdzie to nierównie łatwiej dzięki odpowiedniemu przygotowaniu młodzieży jak pod względem ogólnie naukowym — teoretycznym, tak też praktycznie — pod względem językowym.

Bliższe zaznajomienie się z tym czy innym utworem czy autorem przyjść tu może drogą indywidualnych studjów w postaci referatów ustnych czy piśmiennych.

Czeka tu nas miła niespodzianka: jakże inaczej rozumie i ujmuje literaturę staropolską młodzież klasy VIII-ej, która ma za sobą już cały dostępny zasób wykształcenia literackiego, nabyty w klasach poprzednich przez oczytanie w literaturze polskiej i powszechnej, przez zrozumienie, na czem polega istota utworu literackiego i wreszcie przez wyrobienie smaku i poczucia estetycznego.

Inaczej wobec tego może traktować literaturę staropolską i nauczyciel w kl. VIII-ej. Nie do pomyślenia np. w kl. VI-ej są takie tematy: „Mikołaj Rej jako człowiek na podstawie *Żywota człowieka poczciwego*", albo „Tło historyczne kazań sejmowych Skargi", „Smutek podmiotowy przed-

miotowy w *Trenach* Kochanowskiego", „Zagadnienie losu w *Trenach*", „Przeznaczenie w *Antygonie, Makbecie* i w *Odprawie posłów*".

A w klasie VIII-ej przyszłe polonistki i historyczki opracowały mi te tematy z wielkiem zainteresowaniem i głębokiem zrozumieniem. Niektóre z własnej inicjatywy czytały cały *Żywot człowieka poczciwego* nawet nie do referatu.

Inaczej również wygląda wogóle historja literatury w kl. VIII-ej, gdzie może się ona wesprzeć o trwały grunt wyższego poziomu umysłowego i rozleglejszej wiedzy. Stwierdzam to z przyjemnością krok za krokiem i porównywam z historją literatury, którą równocześnie prowadzę według programu w kl. VI-ej.

Natomiast ani *Lilla Weneda*, ani *Anhelli*, ani *Irydjon* czy *Nie-boska* nie stracą na przeniesieniu ich do kl. VI-ej czy VII-ej — owszem będą czytane z większem zainteresowaniem i entuzjazmem.

Poza kursem historji literatury na kl. VIII-mą musi jednak przypaść część lektury w ten sposób ujętej jak to było w klasach poprzednich. Będą to mianowicie najtrudniejsze utwory literatury romantycznej, do których zaliczam przedewszystkiem *Dziady*, a z literatury obcej: *Faust, Prometeusz skowany, Hamlet* oraz utwory literatury późniejszej, które z jakichkolwiek względów nie nadawały się do czytania w klasach poprzednich, np. *Popioły, Wyzwolenie, Chłopi.*

Tak więc nauka j. polskiego w wyższem gimnazjum składałaby się z trzech działów: 1. nauka języka w kl. IV—VIII-ej, 2. lektura luźnych pod względem chronologicznym, ale w pewien sposób grupowanych utworów w kl. IV—VIII-ej i 3. Zarys historji literatury w kl. VIII-ej.

Pozornym brakiem tego sposobu traktowania literatury jest zatracenie sylwetki poszczególnych twórców. Może tu chodzić oczywiście o jednostki tej miary, co Kochanowski, Skarga, Krasicki, trzej wieszcze, Sienkiewicz, Żeromski, Wyspiański. Ale czyż nie zyskują oni raczej na tem, że wraca się do nich kilkakrotnie i w różnych klasach, co przyczynia się do coraz bliższego z nimi poznania się i głębszego zrozumienia, aż przyjdzie ogólna charakterystyka ich twórczości w kl. VIII-ej.

Może budzić obawy również zbytnie nagromadzenie materjału. Ale czyż dzisiejsze zawrotne tempo życia, pogoń za kinematograficzną szybkością, zmieniającemi się wrażeniami, nie wskazuje raczej na słuszność tej zasady, czy nie na tem może poniekąd ma polegać owo przystosowanie się do psychiki dzisiejszej młodzieży, dzisiejszego człowieka.

Nie chodzi mi, oczywiście, o powierzchowne traktowanie lektury, ale o szybkie zorjentowanie się w całości, o zdobycie z każdego utworu tego, co w nim najpiękniejsze i najbardziej wartościowe, z pominięciem drugo- i trzeciorzędnych szczegółów.

Najpoważniejszą i istotną trudnością wydaje mi się celowy i pożyteczny wybór lektury i jej ugrupowanie. Pod tym względem mam jeszcze wiele wątpliwości i rozstrzygać ich jeszcze się nie podejmuję. Zdaniem mojem mogłyby tu być opracowane jedynie ogólne szerokie ramy, pozostawiające każdemu nauczycielowi swobodę dostosowania lektury do danej klasy z uwzględnieniem obowiązkowem najważniejszych utworów, których w stosunku do lektury podstawowej dzisiejszego programu powinnoby być znacznie mniej; dobór odbyć się winien na niekorzyść literatury staropolskiej i romantycznej, a na korzyść utworów charakteryzujących życie polskie bezpośrednio przed wojną, a także podczas wojny i po wojnie. Jeśli podkreślam szczególnie czasy przedwojenne, to nie ze względu na odgrzewanie naszej martyrologji; idzie tu o zaznajomienie się bliższe i zetknięcie z tą epoką i z tymi ludźmi, z których wyrosła dzisiejsza odrodzona Polska.

Mówi się wciąż o cudzie zmartwychwstania, a młode, wzrastające już w wolnej ojczyźnie pokolenia nie wiedzą nic o ciężkiej, żmudnej a wytrwałej pracy ojców od podstaw, nie znają ich niewygasłej, pomimo wszelkich przeciwności, wiary w złoty róg wolności. A może i przykłady odrętwienia i zobojętnienia społecznego i narodowego, zamknięcie się oportunistyczne w ciasnych ścianach swojego najbliższego otoczenia i własnych interesów nie byłoby bez pożytku jako temat do dyskusji dla dzisiejszego, jednak egoistycznie naogół usposobionego pokolenia.

Dr. Józef Gołąbek.

Opracowanie bajki „Pies i wilk“ metodą szkoły pracy.

Przystępując do omówienia opracowania wymienionej bajki Mickiewicza w VI oddz. szkoły powszechnej (II kl. gimn.), będę miał tę trudność, że obok sprawozdania z faktycznie odbytej lekcji, muszę się niejednokrotnie uciec do teoretycznego wykładu w celu wyjaśnienia metody.

O metodzie szkoły pracy mówiło się i pisało wiele, wobec tego wystarczy tu dać jej najpopularniejszą definicję w krótkich słowach. Ta metoda (podobnie jak w pewnym stopniu analogiczna francuska metoda aktywna) po przejściu różnych faz, skrystalizowała się koniec końców jako pewien teoretyczny kierunek, który stawia sobie jako założenie wysunąć w nauczaniu na pierwsze miejsce u c z n i a, uwzględnić wszystkie jego władze i zwrócić uwagę na jego zainteresowania. Odwrotnie do heurezy nie narzuca nauczyciel uczniowi swej wiedzy lub swego rozumowania, lecz pozostawia mu możność wypowiedzenia się, wydania własnego sądu, postawienia pytania nauczycielowi, przeprowadzenia dyskusji z kolegami i t. d.

Dodać też trzeba, że lekcja, o której mowa, nie jest lekcją oderwaną, lecz doszło się do niej dzięki wielu poprzednim lekcjom, prowadzonym przedtem wymienioną metodą i w odniesieniu do innych utworów. Zdaje mi się też, że bajka ,,Pies i wilk“ nadaje się doskonale do uwzględnienia tych wszystkich zabiegów dydaktycznych, jakie się stosuje przy metodzie szkoły pracy.

Ważną jest rzeczą nawiązanie do lekcji, jakkolwiek nawiązanie to nie jest kanonem i niewszędzie obowiązuje. W danym wypadku jest ono naturalne, kilka obrazków z różnemi gatunkami psów i wilkiem odrazu ożywia lekcję. Nauczyciel pokazuje obrazki, a na poczekaniu uczniowie sami mają wiele do powiedzenia np. o swoim psie, o jakiejś przygodzie z psem, o pewnem przeżyciu, o wilku, jego trybie życia itd., słowem poruszą wiele spraw, które przy końcu lekcji dadzą się ująć w pewne tematy do wypracowania domowego.

Nawiązawszy w ten sposób do lektury, czytamy bajkę w ten sposób, że uczniowie słuchają jej pilnie przy książkach zamkniętych. Po odczytaniu przez nauczyciela robi się próbę czytania przez uczniów w formie dialogu (autor, pies i wilk), przyczem czwarty uczeń charakteryzuje postacie

odpowiedniemi ruchami. To charakteryzowanie wytwarza odrazu miły nastrój w klasie; dramatyzowanie bajki wypadnie znacznie lepiej, gdy się jej już uczniowie nauczą napamięć, a więc w swobodzie deklamacyjnej nie będą krępowani książką. Kładę nacisk na dramatyzowanie tej bajki, gdyż jest prawie cała napisana w formie dialogu, przyczem sposób przemawiania obu występujących postaci nastręcza sposobność do różnej tonacji głosowej np. protekcjonalny ton psa, naiwno-chytry sposób przemawiania wilka.

Po należytem zaznajomieniu się z treścią bajki i po odczytaniu jej przez nauczyciela i uczniów nie trudno będzie wejść w szczegóły jej treści, zwłaszcza że jest ona dość prosta i nieskomplikowana. Nie rozwodzimy się nad nią długo, nie wchodzimy w szczegóły kompozycyjne tego dramaciku, choćby nawet brała wielka pokusa i jakkolwiek są one bardzo wyraźne. Nie miejsce tu jeszcze, bo to dopiero VI oddział, na wykład o ekspozycji, rozwoju akcji, punkcie kulminacyjnym — wszystko to ucznia nie zajmie, choćby nawet nauczyciel miał w tym względzie najmilsze złudzenia. Ucznia zajmie akcja bajki, a nie szczegóły jej układu.

Ale siłą rzeczy naprasza się tak ulubiony i prawie wyłącznie praktykowany zabieg dydaktyczny, jak charakterystyka osób. Z jakąż rozkoszą lubować się będzie nauczyciel (i nauczycielka) w opisywaniu burżuazyjnych wad psa i proletarjackich zalet wilka, ileż czasu poświęci na naukę moralną o znieprawieniu psa i szlachetności charakteru wilka, w jakąż zabrnie gąszcz pouczeń i ileż nieodpowiednich tematów narzuci swym uczniom, które to tematy wskutek abstrakcyjności stać się mogą niewymowną męką, złagodzoną tem, że dom weźmie czynny udział w opracowaniu tematu.

Moja praca w tym kierunku nie posiada tak daleko posuniętych aspiracyj. Kilka krótkich zdań, mających na celu wyróżnienie jednej postaci od drugiej, wystarczy najzupełniej. Natomiast do ożywienia lekcji i do przeprowadzenia próby dyskusji pomoże mi w dużej mierze dwuwiersz:

Lepszy w wolności kąsek ladajaki,
Niżli w niewoli przysmaki.

Dyskusja na temat tego „morału", przeprowadzona przez uczennice VI oddziału jednej prowincjonalnej szkoły powszechnej, dała mi interesujące rezultaty. Nauczyciel sądzi, że skoro Mickiewicz wygłosił tego rodzaju zdanie, to najlepiej zalecić je do zapamiętania, westchnąć do czasów niewoli i na tem zakończyć.

Moim punktem wyjścia było postawienie kwestji, czy wilk miał słuszność, wygłaszając tego rodzaju maksymę i oczywiście spodziewałem się odpowiedzi potakującej, dla wilka pochlebnej. Tymczasem pierwsza z uczennic, która się zgłosiła do odpowiedzi, oświadczyła, że wilk absolutnie nie miał racji. W takich kłopotliwych sytuacjach nauczyciel zwykł

gasić zapał dziecka, oświadczając krótko, kategorycznie i nieodwołalnie, że dziecko powiedziało głupstwo, a czasem nawet wyrazi swoje zgorszenie, uważając taki sąd za dowód zdemoralizowania dziecka. Ja zainteresowałem się oświadczeniem uczennicy i zapytałem, dlaczego wilk niema słuszności. Dziewczynka powiedziała otwarcie, że skoro pies miał dobrobyt, skoro otrzymywał „pensję", utrzymanie, to oczywiście musiał mieć pewne obowiązki, a wilk nie chciał nic robić, nie chciał być zależny, wobec czego siłą rzeczy musiał głodować, choć niby był wolny. „A zresztą dodało — dziecko — psu było dobrze i nie działa mu się żadna krzywda". W ten więc sposób dyskusja nasza przeszła na płaszczyznę organizacji życia społecznego, którego zasada polega na tem, że pewne zobowiązania pociągają za sobą wynagrodzenie.

Sprawę pozostawiłem w zawieszeniu, gdyż inna uczennica zgłaszała się do zabrania głosu. Dyskusję przeniosła na płaszczyznę moralną i stwierdziła, że wilk miał rację i że się jej wydaje sympatyczny, gdyż nie chciał się poniżać i zarabiać pochlebstwem na dobre utrzymanie. Wobec tego nie może się zgodzić ze zdaniem pierwszej koleżanki.

Zwróciłem się do pierwszej uczennicy, czy dała się przekonać, lecz stała ona twardo przy swojej opinji. Wobec tego zapytałem klasy, czy podziela zdanie pierwszej uczennicy. Połowa klasy podniesieniem rąk poparła jej pogląd, druga połowa stanęła po stronie drugiej koleżanki. Wobec takiego, dla mnie interesującego ujęcia sprawy, uciekłem się do innego sposobu wyjaśnienia znaczenia i wartości omawianego dwuwiersza, zapytałem mianowicie, czyje to zdanie. W ten sposób trzeba było zboczyć z niemałym zresztą pożytkiem do biografji Mickiewicza i do stwierdzenia, w jakiem położeniu był naród polski, gdy poeta tę bajkę napisał, jakie więc znaczenie ma dwuwiersz i do kogo się właściwie odnosi. Przerzucenie lub raczej narzucenie dyskusji w tym kierunku nie wywołało oporu, obie oponentki nie wyrażały sprzeciwu, pierwsza jednak spróbowała dać wyjście z sytuacji kompromisowe, mianowicie jeśli morał odnosi się do ludzi, to stanowisko wilka jest słuszne, ale skoro chodzi o zwierzęta, to ona obstaje przy swojem zdaniu.

Uważając za słuszne, by sądu o rzeczy nie zagważdżać dogmatycznem narzucaniem go, gdyż w ten sposób nie przylgnie do umysłu ludzkiego, oświadczyłem, by dzieci nad tą sprawą pomyślały w domu, a uczyniłem to dlatego, że uważam za słuszniejsze powrócić nieraz jeszcze do tego tematu przy innej sposobności, a tymczasem poglądy dojrzeją i mogą ulec zmianie.

Pożytek z tego rodzaju niezamykania dyskusji jest jeszcze inny, stanowi on mianowicie temat do rozważań dalszych, a tak samo może być przeniesiony do domu, gdyż dzieci opowiadają chętnie o tem, co się

dzieje w szkole, a tym sposobem i w domowem środowisku budzi się zainteresowanie dla omawianego w szkole tematu.

Traktujemy wspomniany dwuwiersz jako przysłowie, a w ten sposób mamy możność omówienia analogicznych przysłów np. ,,Lepsza wolność chuda, niż niewola hojna". Możemy też wymienić i zebrać przysłowia, które wiążą się z bajką np. ,,Gdzie psa karmią, tam i szczeka", ,,I pies ogonem nie kiwnie, jak mu chleba nie dasz", ,,Trudno z wilka uczynić barana", ,,Dla wilka las, dla gołębia strzecha". Można też pomówić o porównaniach i powiedzeniach, związanych z psem i wilkiem np. ,,Zły jak pies", ,,Głodny jak wilk", ,,Mam wilczy apetyt", ,,Psi los", ,,Psia dola", ,,Psie życie", ,,Psaby nie wypędził na taką pogodę", ,,Patrzy wilkiem" itd.

Pozostaje do opracowania drugi dział zabiegów dydaktycznych, mianowicie słownikowo-stylowych, do czego bajka ta przez swą żywość nadaje się znakomicie. Ćwiczenia t. zw. słownikowe stosuje się obecnie w szkołach niemieckich i francuskich w dużej rozciągłości; zaczynają się one w pierwszym roku nauczania wogóle i ciągną się przez wiele lat, przyczem jest usiłowanie do coraz większego ich usystematyzowania. U nas nie weszły jeszcze w modę, dopóki więc nie nastąpi systematyczne opracowywanie tych ćwiczeń, musimy je traktować dorywczo, ale w tem znaczeniu, że nie tworzą one zwartej całości, lecz wynikają z czytanego utworu. W bajce ,,Pies i wilk" mamy też możność zwrócenia uwagi na pewne właściwości stylu, tem bardziej że one uwydatniają się tu dość wyraźnie. Można nawet łatwo stwierdzić, że bogactwo słownictwa i form stylistycznych jest tu bardzo duże; wszystkiego więc wyczerpać niepodobna ani też nie jest to wskazane; wystarczy poprzestać na kilku przykładach.

Przy rozpatrywaniu doboru wyrazów zatrzymujemy się nad dosyć dużą ilością świadomie użytych barbaryzmów np. ,,szmelcowany", ,,medytować", a z wyrazów gwarowych interesują nas: ,,chwost" i ,,sobaka". W ogólnej mowie polskiej rzadko spotykamy się z wyrazem ,,sobaka", a jeszcze rzadziej ,,chwost". Robiąc przypuszczenie, że te dwa prowincjonalizmy, a ściśle mówiąc wyrazy rosyjskie, mogą być w powszechnem użyciu, głównie na wschodnich obszarach Polski, możemy ich wprowadzenie do bajki skojarzyć z pochodzeniem Mickiewicza z kresów wschodnich, przyczem można krótko nadmienić, że pisarze z obszarów t. zw. ,,ukraińskich" chętnie wprowadzali do swego języka wyrazy ukraińskie, pisarze zaś z okolic podhalańskich niejednokrotnie użyli wyrażenia góralskiego. Do tego rodzaju śledzenia wpływu środowiska albo raczej terytorjum, z którego poeta pochodzi, na jego język wracamy przy każdej nadarzającej się sposobności.

Przechodzimy dalej do ćwiczeń innego rodzaju. Zwracamy uwagę na tytuł i robimy poszukiwanie, czy w wierszu na określenie psa używa poeta tylko wyrazu ,,pies" i bez trudu znajdujemy bliskoznaczniki: ,,brych",

,,brysio", ,,kondlik", ,,sobaka", które wypisujemy na tablicy. Możemy tu przeprowadzić interesujące ćwiczenie o wyrazach podrzędnych i nadrzędnych, a więc pewnego rodzaju ćwiczenie logiczne. Ćwiczenie takie pouczyło mnie o dość jasnem patrzeniu dziecka na rzeczy. Napisałem na tablicy dużemi literami i kolorową kredką wyraz ,,pies". Pokazałem dzieciom obrazki z różnemi psami i wszystkie jednozgodnie oświadczyły, że zwierzęta, namalowane na obrazkach, nazywamy psami. Po tem stwierdzeniu nazywamy różne rasy psów i nazwy ich np. ,,wyżeł, jamnik, pudel" itd. podpisuję pod wyrazem ,,pies". To nas doprowadza do stwierdzenia, że wszystkie wyżły, pudle itd. określamy jedną ogólną nazwą ,,pies". Dzieci zrozumiały to całkiem dobrze, a wykazało to próba, w tym kierunku przeprowadzona. Narysowałem na tablicy duże koło i w kole wpisałem wyraz ,,pies". Obok tego koła narysowałem świadomie koło mniejsze, w którem wpisałem wyraz ,,wyżeł". Jednakże jedna z uczennic odrazu wyraziła wątpliwość co do poprawnego ujęcia rzeczy przeze mnie, że skoro wyżła możemy znawać psem, więc to kółko, w którem jest wpisany wyraz ,,wyżeł", nie może być kreślone nazewnątrz, lecz musi się znajdować wewnątrz koła z wyrazem ,,pies". Tak samo należy postąpić z innemi rasami psów, bo to wszystko jedna cała rodzina, jedno duże koło, w którem się mieszczą: ,,Pies - wyżeł, pies - pudel" itd. Próba ta pouczyła mnie, jak łatwo i w popularny sposób można z dziećmi opracowywać nawet zawiłe kwestje logiki, do których delikatnie i nienużąco można jeszcze wracać niejednokrotnie, ale bez balastu naukowego, którym nieostrożny nauczyciel lubi się czasem popisywać w całkiem niewłaściwem środowisku tj. wśród dzieci szkolnych.

Dalsze nasze ćwiczenia słownikowe mogą się obracać około psiego życia, warto więc zwrócić uwagę na jego ubiór (obroża, kaganiec, smycz itd.), na jego mieszkanie (buda), użyteczność (wyżeł tropi = wystawia zwierzynę, foxterrier łowi szczury, pies policyjny tropi przestępców itd.).

Na tem na tej lekcji możnaby poprzestać, choć bierze jeszcze pokusa rozpatrzenia dwóch niezrównanych przenośni, tem ciekawszych, że używanych w mowie potocznej: ,,połknął dyskurs cały", i ,,drapnąwszy, co miał skoku w łapie, aż dotąd drapie". Nietrudno naprowadzić uczniów na stwierdzenie, w jakiem znaczeniu użyto tu wyrazów ,,połknął" i ,,drapie", jak również łatwo będzie wyszukać kilka przykładów na zastosowanie tych wyrazów (i innych jeszcze) w znaczeniu przenośnem i nieprzenośnem w różnych zdaniach. Dla wzbogacenia wiadomości o stylu można jeszcze zwrócić uwagę na nagromadzenie krótkich zdań od miejsca: ,,Dziedzińca pilnować granic...", rzeczowników (panów, paniątek, dziewek, okruszyn, kostek, polewek) i na wielką żywość dialogu w miejscu: ,,Wtem patrzy..." Z tego wszystkiego widzimy, że nawet w VI oddziale (= II gimn.) mogą dzieci skorzystać wiele z zakresu stylistyki z tym jednak warunkiem, że

nauczyciel posiada na tyle taktu, iż potrafi zorjentować się, kiedy się można tą stylistyką zajmować, by z niej nie zrobić ,,piły drewnianej", jak to się — niestety — często zdarza.

Wymieniony przed chwilą przykład posłuży nam także do nauki o znakach pisarskich, których jest tu dość sporo i które nas pouczą, kiedy i jak je należy stosować. Należy jednak uczynić to zastrzeżenie, iż o tych znakach przestankowych uczymy się stale, a tu tylko sprawdzamy nabyte dotychczas wiadomości.

Na zakończenie ustalamy jakieś tematy na wypracowanie domowe.

Za swój obowiązek uważam nadmienić, że przebieg lekcji, jaki tu podałem, nie jest konieczny, ale też nie zaszkodzi nikomu, gdy spróbuje go opracować. ,,Podejście" np. do lekcji może być najzupełniej inne, niż tutaj wskazane, może ono być bez porównania lepsze i pożyteczniejsze. Nie stawiam go więc za przykład dla t. zw. lekcyj wzorowych. Mnie chodziło tylko o wskazanie, ile zagadnień (a jest ich jeszcze więcej) może wydobyć nauczyciel przy rozpatrywaniu tego lub innego utworu (przy rozpatrywaniu innego wydobędzie znów inne, jeśli porządnie i roztropnie rozważy materjał, który ma opracować). Poza tem usiłowaniem mojem było pokazać, jak nauczyciel nie powinien się narzucać dzieciom i nie ,,mądrzyć" się ze swemi morałami, ale współpracować z klasą, tworzyć z nią całość i doprowadzać do tego, by go dzieci z radością witały w przewidywaniu, że znowu lekcja będzie zawierała coś żywego, pociągającego, interesującego.

Janina Fitowska.

Przykładowa lekcja z gramatyki.

(Kurs drugi seminarjum naucz.)

Dział: *Fleksja.*

Temat lekcji: *Mianownik liczby mnogiej rzeczowników rodzaju męskiego.*

Konstrukcję lekcji opieram na schemacie Dewey'a, zmodyfikowanym przez prof. Klemensiewicza[1]).

Przed lekcją należy przygotować odpowiedni tekst do analizy oraz duże tablice. Przy doborze tekstu należy uważać, aby przy możliwie małej ilości słów było w nim jak najwięcej materjału językowego, potrzebnego do przeprowadzenia danej lekcji. Jeżeli lektura okaże się pod tym względem niewystarczająca, musi nauczyciel sam zająć się opracowaniem tekstu, łącząc szereg wybranych wyrazów i zdań w możliwie logiczną całość. Przygotowując tekst do lekcji na temat mianownika liczby mnogiej, należy dobrać przykłady w ten sposób, aby obejmowały wszystkie podstawowe formy rzeczowników rodzaju męskiego, których, jak wiemy, jest stosunkowo więcej niż w innych przypadkach i deklinacjach.

Ze względu na ekonomję czasu jest rzeczą pożądaną, aby tekst był napisany na tablicy przed rozpoczęciem lekcji.

Lekcję gramatyki rozpoczyna się zazwyczaj powtórzeniem. Ponieważ każda pogadanka na temat zjawisk językowych, a więc i taka, której zadaniem jest przypomnienie nabytych wiadomości, winna się oprzeć na poglądzie, przeto dobrze jest rozpocząć lekcję od podania przygotowanego tekstu, który w ten sposób dostarczy materjału tak do repetycji, jak i przeprowadzenia nowej lekcji. Można też pogadankę wstępną oprzeć na materjale językowym, wydobytym z żywej mowy ucznia, a tekst przygotowany zastosować dopiero przy rozpoczęciu właściwej lekcji. Jest to rzecz cokolwiek trudniejsza, bo niezawsze materjał, naprędce dostarczony, może być przedmiotem celowej obserwacji. Jeżeli jednak nauczyciel umiejętnie pokieruje dyskusją, przykłady zaczerpnięte bezpośrednio z życia, będą dla uczniów bardziej interesujące, aniżeli takiż materjał, wyjęty z tektury.

W szczególności tok lekcji przedstawia się następująco:

---

[1]) Dydaktyka nauki o języku ojczystym, str. 124 i nast.

CZĘŚĆ I. ZAGADNIENIE.

1. Wywołanie posiadanych wiadomości jako podstawy nowego zagadnienia.

Uczeń odczytuje tekst z tablicy dla zrozumienia jego wartości znaczeniowej. Przypuśćmy, że jest to urywek tego rodzaju:

Zdradziecki sąsiad napadł na kraj. Zabrzmiały dzwony na trwogę. Wszyscy jak jeden mąż chwycili za broń, pan i chłop szli ramię przy ramieniu. Na czarnym rumaku jechał sędziwy król i z dumą wiódł swe zastępy. W promieniach słońca lśniła się zbroja rycerzy, konie parskały raźno, a z piersi wojowników dobywał się potężny hymn wolności.

Po odczytaniu następuje pogadanka wstępna, która ma być powtórzeniem nabytej wiedzy oraz podbudową lekcji właściwej. Cóż należy wywołać z posiadanych wiadomości, aby przygotować podstawę dla nowego zagadnienia?

Przedewszystkiem trzeba ułatwić orjentację w tekście przez podkreślenie rzeczowników rodzaju męskiego. Następnie zwracając uwagę na ich wartość semazjologiczną, przeprowadzamy ćwiczenie w odróżnianiu nazw osobowych i rzeczowych. Przystępując do zagadnień fleksyjnych, polecamy uczniom wykazać dwuczłonowość rzeczowników (temat i końcówka) i podzielić je na grupy: twardo- i miękkotematową. Z tem łączy się z fonetyki przypomnienie wiadomości o spółgłoskach formalnie miękkich, a wymawianiowo twardych. Ponieważ przy omawianiu mianownika liczby mnogiej będzie nam też potrzebna przemiana *y* : *i*, można ją teraz powtórzyć np. przy opisie formy narzędnika *rumaki - em*. Zwracając uwagę, że spółgłoska *k* nie łączy się w j. polskim z samogłoską *e* i dlatego ulega przemianie *k* : *ki*, przypominamy, że *k* nie łączy się również z samogłoską *y*, powodując przemianę *y* : *i*.

Powtórzywszy w ten sposób wiadomości, które nam będą potrzebne przy rozwiązywaniu istotnego zagadnienia, przystępujemy do właściwej lekcji.

2. Podanie materjału faktycznego, zawierającego nowe zagadnienie.

Podobnie jak w pogadance wstępnej, tak i tu można zastosować dwojaki sposób postępowania, a mianowicie: albo podajemy uczniom materjał gotowy, albo uczniowie sami go tworzą przez przekształcenie odpowiedniego tekstu. Wybieramy ten drugi sposób.

Uczniowie odczytują jeszcze raz poszczególne rzeczowniki rodzaju męskiego i przekształcają ich formę na mianownik liczby mnogiej, notując je równocześnie na tablicy, przeznaczonej do ćwiczeń. Powstaje więc taki szereg:

sąsiedzi, kraje, dzwony, mężе, panowie, chłopi, rumaki, królowie, zastępy, promienie, rycerze, hymny.

Tym sposobem otrzymujemy materjał faktyczny, w którym mieści się nowe zagadnienie. Trzeba je teraz dokładnie rozpatrzyć, aby nadać odpowiedni kierunek obserwacji.

3. Skierowanie uwagi na szczegóły zagadnienia.

Uczniowie wyodrębniają części fleksyjne rzeczowników i szczególniejszą uwagę zwracają na ich końcówki. Nauczyciel zapytuje, czy możnaby te rzeczowniki ze względu na podobieństwo końcówek podzielić na pewne grupy. Uczniowie łatwo orjentują się, że jakość końcówki pozostaje w związku z grupą: twardo i miękkotematową. Dla wyodrębnienia szczegółu podkreślamy rzeczowniki miękkotematowe. Znów bierzemy je pod obserwację. W grupie wyróżnia się rzeczownik „król" z końcówką: — owie. Zwracamy uwagę, że i rzeczownik „mąż" może mieć w pewnych wypadkach analogiczną formę liczby mnogiej. Zestawiając te dwa rzeczowniki z pozostałemi, dochodzą uczniowie do wniosku, że przy omawianiu końcówek należy też wziąć pod uwagę wartość znaczeniową wyrazu, przedewszystkiem zaś wzgląd na to, czy jest to rzeczownik osobowy, czy rzeczowy.

Aby w dalszej pracy mieć wyraźny przegląd, kreślimy na tablicy krzyż, a w uzyskane cztery pola wpisujemy odpowiednio rozsegregowane rzeczowniki. Zboku zostawiamy wolne miejsce na notowanie naszych spostrzeżeń. Przedstawia to się w ten sposób:

Rzeczowniki	osobowe	rzeczowe	Wnioski
twardo-tematowe	sąsiedz-*i* chłop-*i* pan-*owie* wojownic-*y*	dzwon-*y* rumak-*i* zastęp-*y* hymn-*y*	
miękko-tematowe	męż-*e* król-*owie* rycerz-*e*	kraj-*e* promieni-*e* koni-*e*	

Ustaliwszy plan naszej pracy, przystępujemy do sformułowania zagadnienia.

4. Sformułowanie zagadnienia.

Po takiem przygotowaniu uczniowie zdają sobie już dokładnie sprawę, że podstawowe zagadnienie skupia się około mianownika l. mn. deklinacji męskiej. Zadaniem ich jest wykazać i uzasadnić, jakie końcówki występują u rzeczowników męskich:

1. osobowych:
   a) twardotematowych
   b) miękkotematowych

2. r z e c z o w y c h:
   a) t w a r d o t e m a t o w y c h
   b) m i ę k k o t e m a t o w y c h.

Sformułowane zagadnienie podstawowe piszemy na tablicy u góry dla uwidocznienia tematu lekcji.

CZĘŚĆ II. ODPOWIEDŹ.

1. Gromadzenie materjału.

Patrząc na podane wzory, uczniowie wyszukują rzeczowniki, mające analogiczną formę w liczbie mnogiej. Gromadzony materjał podają ustnie lub zapisują w zeszytach jako doraźne wypracowanie piśmienne. Jeżeli zdarzy się, że uczeń poda jakąś formę nieprawidłową (np. bracia, mieszczanie), nauczyciel wyzyska ten moment na lekcji następnej.

2. Próby hipotezy rozwiązania.

Mając nagromadzony materjał, uczniowie próbują samodzielnie rozwiązać zagadnienie i notują swoje wnioski w zeszytach, względnie na tablicy. Przypuszczalnie będą one następujące: U rzeczowników osobowych występują cztery końcówki: -i, -y, -owie, -e, u rzeczowników rzeczowych trzy: -y, -i, -e. Końcówki: -i, -y, przeważają u rzeczowników twardotematowych, końcówka -e zjawia się u miękkotematowych

3. Rozumowanie pod kierunkiem nauczyciela.

Trzeba teraz wnioski te uporządkować i uzasadnić. Rozumowanie można rozpocząć od rzeczowników, przyjmujących w l. mn. końcówkę -owie. Uczniowie ustalają, że końcówka ta pojawia się u rzeczowników osobowych i to tylko wtedy, gdy chodzi o wyrażenie *pokrewieństwa* lub *godności*. Obserwując inne końcówki rzeczowników osobowych, zatrzymujemy się przy wyrazie *wojownicy*. Opierając się na wymianie jakościowej *k* : *c*, uczniowie stwierdzają, że *y* jest tu końcówką pozorną, w rzeczywistości bowiem jest *i* (*wojownik-'i*), które zmiękczywszy *k*, uległo przemianie w *y* pod wpływem fonetycznie twardego *c*.

Analogiczne zjawisko wyjaśnić trzeba przy omawianiu rzeczowników rzeczowych. Biorąc za przykład formę „rumaki", wykazujemy, że istotną końcówką jest tutaj *y*, które po tylnojęzykowem *k* uległo przemianie w *i*. Obie pozorne końcówki, zanotowane przedtem na tablicy, bierzemy w nawias na znak, że znajdują się tu tylko dzięki fonetycznym przemianom. Teraz można przystąpić już do formalnego określenia zaobserwowanego zjawiska.

4. Przypuszczalne rozwiązanie.

Uczniowie wykazują, że w grupie rzeczowników osobowych zjawia się końcówka *-owie* dla oznaczenia godności lub pokrewieństwa, po spół-

głosce twardej występuje końcówka *i*, która w zestawieniu ze spółgłoską formalnie miękką ulega przemianie w *y*, wreszcie po spółgłosce miękkiej spotykamy końcówkę *e*. U rzeczowników rzeczowych twardotematowych zjawia się *y*, które po spółgłoskach tylnojęzykowych ulega przemianie w *i*, a u miękkotematowych jest końcówka *e*. Równocześnie notujemy na tablicy:

I.	1) *owie* 2) *i* (*y*) po twardej 3) *e* po miękkiej	Forma osobowa [1])
II.	1) *y* (*i*) po twardej 2) *e* po miękkiej	Forma rzeczowa

Czy rozwiązanie takie zadowoli całą klasę, rzecz względna. Przekonamy się o tem na następującym przykładzie:

5. Próba słuszności.

Gdy rozwiązywaliśmy zagadnienie, przyszło jednemu z uczniów na myśl wyrażenie z „Pogrzebu Kościuszki":

„*Dalej pany i kapłany,*
wojska jeno trocha".

Zestawiając wyraz „pany" z tem, co napisane na tablicy, uczeń kwestjonuje rozwiązanie, zwracając uwagę, że rzeczownik osobowy może mieć również końcówkę, jaką przyznaliśmy wyłącznie rzeczownikom rzeczowym. Jeżeli żaden z uczniów nie zauważy tej pozornej sprzeczności, musi sam nauczyciel wysunąć takie formy, jak: *pany*, *chłopy*, *żebraki*, *dziady*, *etc*, i wyjaśnić ich znaczenie. Przykład z Ujejskiego nie jest zbyt szczęśliwy, gdyż jako forma gwarowa nie wyświetla należycie sprawy, jest jednak momentem pobudzającym do wyszukania analogicznych form w naszym codziennym języku. Zebrawszy je, uczniowie stwierdzają, że towarzyszy tym zwrotom pewne zabarwienie uczuciowe, ton pogardy lub gniewu, i dlatego wyrazy te mają formę rzeczowników rzeczowych.

6. Ostateczne sformułowanie.

Jako ostateczny rezultat naszych badań przyjmujemy twierdzenie, że końcówki mianownika deklinacji męskiej skupiają się około dwóch zasadniczych form: osobowej i rzeczowej, zależnie od tego, jakie jest nasze ustosunkowanie do danego przedmiotu (człowieka).

CZĘŚĆ III. UTRWALENIE I ZASTOSOWANIE WIADOMOŚCI.

Materjałem do ćwiczeń utrwalających może być albo opowiadanie uczniów, albo lektura. Wskazując na najrozmaitsze rzeczowniki rodzaju

[1]) Piszemy przy ostatecznem sformułowaniu.

męskiego, uczniowie przekształcają je na mianownik l. mn. i uzasadniają ich budowę fleksyjną. Na ćwiczenie domowe poleca nauczyciel opracować formę liczby mnogiej rzeczowników męskich osobowych i rzeczowych, zakończonych na -ec, które będą punktem wyjścia na lekcji następnej.

Tak się przedstawia szkic lekcji, opartej na analizie. Położono w niej nacisk na końcówki, gdyż druga cząstka fleksyjna (t. j. temat) została już dokładnie opracowana przy omawianiu form liczby pojedyńczej.

Na zakończenie kilka uwag natury ogólnej. Schemat Dewey'a ma tę wielką zaletę, że pobudza ucznia do samodzielnego wysiłku, a osobę nauczyciela usuwa na plan drugi. Nauczyciel odgrywa na lekcji rolę obserwatora, względnie w pewnych momentach jest kierownikiem dyskusji. Dlatego też należy pilnie przestrzegać, aby uczniowie samodzielnie dochodzili do poznania i nie krępowali swego procesu myślenia zbyt częstem wtrącaniem się nauczyciela.

Zarazem trzeba pamiętać i o tem, że jakkolwiek fleksja jest nauką, skupiającą się około pojedyńczego wyrazu, to jednak każdy wyraz, przeznaczony do analizy, powinien o ile możności występować w pełnem zdaniu. Zdanie jest wyrazem myśli naszej, a gdzie go niema, tam niema życia, tam jest rzecz martwa. Nauka zaś jest tylko wtedy skuteczna, gdy wypływa ze źródła żywego.

Roman Zawiliński.

Poprawianie wypracowań piśmiennych.

Nie wiem, czy jest kwestja, zajmująca tak nieustannie umysły nauczycieli-polonistów, jak sprawa poprawiania wypracowań piśmiennych, zwłaszcza z klas najwyższych. Zważywszy, że jest to czynność wyjątkowa, z nauką przedmiotu ściśle zespolona, a bardzo wyczerpująca polonistę, niekiedy nawet zniechęcająca go do nauczycielstwa i polonistyki, zważywszy, że pewne grupy przedmiotów jak historja, geografja, przyrodoznawstwo, a poniekąd i matematyka, nie nakładają na nauczyciela takich kajdan, należałoby przedłożyć żądanie i dążyć do jego spełnienia, aby poloniści za poprawianie wypracowań pobierali osobne wynagrodzenie, co podobno nawet w dawnej Rosji było ustanowione.

Na razie idzie nam o co innego: o poprawianie celowe i skuteczne.

Kol. dr. Schipper (w z. 1, str. 14—17) omawia tę sprawę dość szczegółowo, ale nie dochodzi do konkretnych wniosków. Otóż na podstawie doświadczenia dwudziestokilkoletniego mogę kolegów zapewnić, że znaczna część niedomagań t. zw. correctum zniknie, jeżeli pójdą przeze mnie wypróbowaną drogą.

Kreślę obraz czynności, który uwydatni wszystkie szczegóły.

Nauczyciel przegląda otrzymane zeszyty w domu w czasie możliwie bliskim terminu wypracowania, aby interes uczniów był jeszcze żywy. Zasadniczo nie powinien czas między wypracowaniem a correctum być dłuższy, niż jeden tydzień.

Poprawiając wypracowania, używa nauczyciel znaków przyjętych i podanych uczniom do wiadomości, a kreśląc je, musi nauczyciel używać albo kredki kolorowej, albo inkaustu barwnego, aby błędy łatwo wpadały w oczy.

Po poprawieniu wszystkich wypracowań wypisuje sobie nauczyciel do osobnego zeszytu wszystkie zaznaczone błędy (prócz interpunkcji), ujmując je w następujące kategorje: 1. błędy rzeczowe, 2. błędy stylistyczne (tych będzie najwięcej!), 3. błędy gramatyczne i 4. błędy ortograficzne — znacząc przy każdym w skróceniu nazwisko ucznia.

Przyniósłszy zeszyty do szkoły, rozdaje je uczniom i rozpoczyna — spowiedź ewangelicką! — Odczytuje błędy ze swego zeszytu (nie podając

autorów!), zapytuje tego i owego, dlaczego to jest źle i w rzadkich wypadkach będzie musiał sam objaśnić; uczniowie zaś muszą uważać, czy tego błędu nie mają, aby go natychmiast na marginesie poprawić. Zainteresowanie nie maleje, bo ciągle trzeba wyszukiwać nowe błędy, cała klasa jest w napięciu i uważa pilnie. Najdłużej trzeba się zająć błędami stylistycznemi i składniowemi; gramatyczne właściwe i ortograficzne zajmą czasu niewiele, a można je nawet samym uczniom pozostawić do poprawy w domu.

W ten sposób rzadko więcej czasu potrzeba na correctum, niż jedną lekcję — wyjątkowo nieco więcej, ale też correctum takie wolne jest od wszystkich błędów, wykazanych przez dra Schippera w ustępie p. t. „Fikcja heurezy".

Inna rzecz, że nauczyciel jest bardzo obarczony taką korekturą, bo prawie drugie tyle czasu, ile go potrzebował na poprawianie, musi poświęcić na wypisanie błędów do swojego zeszytu. Ale korzyść z tego jest oczywista, bo 1. nie traci się na korekturę kilku godzin, 2. zainteresowanie klasy jest ciągłe, 3. nauczyciel ma przed sobą wykaz błędów i nigdy nie może popaść „w kłopotliwe położenie" — a nakoniec, jeżeli nauczyciel ma pewne aspiracje językoznawcze, zbiera sobie znakomity materjał do rozprawki o błędach stylistycznych, gramatycznych i ortograficznych, i zyskuje orjentację, które błędy i dlaczego najdłużej się powtarzają.

Gdyby ktoś chciał jeszcze jedną korzyść wydobyć z poprawiania błędów, mianowicie, aby to było programową lekcją stylu, można i to łatwo osiągnąć, ugrupowawszy sobie wybitne i najliczniejsze usterki stylistyczne i uczyniwszy z nich główny przedmiot roztrząsań.

Ale nie żądajmy za wiele, aby nie otrzymać za mało.

Czy samo poprawienie na marginesie wystarcza, należałoby się nad tem gruntownie zastanowić, aby znowu nie wpaść w drugą ostateczność i nie przeciążać nauki języka ojczystego i tak już bardzo przeciążonego materjałem, jeszcze sprawami stylu i zdobywania sztuki pisarskiej. Mojem zdaniem sprawa ćwiczeń piśmiennych jako przedmiot nauki pisania wymaga jeszcze znacznych reform, ale to rzecz — przyszłego artykuliku

---

Przegląd prasy pedagogicznej.

GŁOSY POLSKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ O NAUCZANIU JĘZYKA OJCZYSTEGO.

O różnicowanie materjału czytanek.

W n-rze 10 (1930) *Pracy Szkolnej* poświęca M. Librachowa dłuższe rozważania pewnemu, bardzo rozpowszechnionemu typowi lekcyj „na wymarciu". Są to „opracowania czytanek" wedle następującego schematu: a) przeczytanie tekstu przez nauczycieli (wzór dobrego czytania); b) wyjaśnienia niezrozumiałych wyrazów; c) odczytywanie przez dzieci kolejnych ustępów czytanki; d) sens czytanki, uwypuklenie „myśli przewodniej" — często t. zw. „morał". Opracowanie takie łączy zdaniem autorki kilka celów: 1. wprawę w czytaniu, 2. wzbogacenie słownika, 3. syntezę treści przeczytanej. Cele te związane są z tym samym tekstem, choć niekażdy tekst nadaje się do tych wszystkich celów. Np. teksty, najeżone niezrozumiałemi wyrazami, nie nadają się do ćwiczeń w czytaniu, teksty, o nikłym sensie moralnym — do osiągnięcia korzyści wychowawczych i t. d. Domaga się więc p. L., by różnicować materjał czytanek wedle jego przydatności metodycznej.

Inscenizacyjne opracowywanie czytanek.

J. Witek dzieli się swemi doświadczeniami w zakresie inscenizacji czytanek (*Życie Szkolne*, nr. 1), przedstawiając na jednym przykładzie pracę klasy od czytania z podziałem na role aż do przedstawienia „teatralnego" poprzez dyskusję o zmianie tekstu czytanki, urządzeniu sceny, podziale na odsłony i o ubiorze grających. W związku z tem podkreśla następujące korzyści inscenizacyjnego opracowania odpowiednich czytanek: rozwija się inicjatywa, wewnętrzny i dobrowolny wysiłek, współdziałanie dzieci z dziećmi, nauczycielem i z osobami, będącemi poza klasą, radość z tworzenia i pokonywania trudności, wczuwanie się w ducha i treść (życie człowieka i przyrody) danej „czytanki", powiązanie swoich przeżyć z przeżyciami postaci utworu, przyczem wynikające stąd uczucia i refleksje oparte są o właściwości psychiczne dzieci.

Kultura logiczna w nauczaniu języka polskiego.

Szerokie możliwości w tej dziedzinie podkreśla p. I. Dąmbska na łamach *Przeglądu Humanistycznego* (zesz. 3). Niesposób wyliczać wszystkich, niezmiernie interesujących przykładów. Wystarczy wymienić niektóre: drogą odpowiednio prowadzonych ćwiczeń stylistycznych, zwłaszcza synonimicznych, uczniowie poznają stosunki logiczne tożsamości, krzyżowania się, nadrzędności i t. d., a przez analizę okresów warunkowych zgłębiają bezwiednie prawo o stosunku racji logicznej do następstwa. Duch ścisłości wyrabia się w nich również wtedy, gdy dyskutuje się w klasie o błędach logicznych, popełnianych w wypracowaniach piśmiennych,

oraz gdy ustala się poprawne dyspozycje logiczne. Podobnie przy lekturze dzieł osiąga się ten cel przez uświadamianie właściwego sensu czytanych zdań oraz kontrolę poprawności w rozumowaniu autorów, która niekiedy mocno szwankuje (Orzechowski!). W związku z tem autorka artykułu sądzi, że jest rzeczą szczególnej wagi, by uczniowie poznawali na lekcjach języka polskiego teksty pisane jasno i ściśle. Zastrzega się jednak stanowczo, że postulat stosowania logicznej analizy w związku z lekturą szkolną nie jest równoznaczny z postulatem poddawania analizie wszystkiego, co się w klasie czyta. Byłoby to, jej zdaniem, niewykonalne i niepożądane. Niewykonalne, ze względu na obfitość materjału lektur przerabianych w klasie, niepożądane, gdyż pewnym dziełom trzeba pozwolić oddziaływać bezpośrednio, a wszelka analiza, a więc i logiczna, tej bezpośredniości oddziaływania przeszkadza. Dotyczy to przedewszystkiem liryki.

O traktowanie literatury staropolskiej w szkole.

Wnikliwe uwagi poświęca temu zagadnieniu dr. R. Skulski w *Przeglądzie Humanistycznym* (zesz. 3). Najważniejszą przeszkodę w nauczaniu literatury staropolskiej stanowi jego zdaniem niezdolność naszej młodzieży do psychicznej rekonstrukcji minionych epok. Dlatego sądzi, że pomniki piśmiennictwa staropolskiego znajdą dopiero wtedy należytą oprawę i obudzą odpowiednią reakcję psychiczną, jeśli będą rzucone na tło całokształtu staropolskiej kultury. Stąd wysnuwa autor artykułu m. in. następujące żądania: należy przegrupować cały materjał tak, by podchodzić do niego drogą wydobywania zeń elementu obyczajowego; związać go organicznie z historją staropolskiej kultury przez cykle artystycznych ustępów z tej dziedziny; wyposażyć podręcznik w bogatą szatę ilustracyjną; usunąć element historyczno-literacki do kl. VIII (w związku z powtarzaniem całości w tej klasie); obudzić kult języka staropolskiego, do czego droga wiedzie przez poprzednią, długoletnią uprawę nauki o języku. Wynika stąd, że literatura Polski niepodległej (do końca XVIII w.) ma mieć w szkole jedynie charakter *pokazu*, co dr. S. uzasadnia tem, że 1. ustępuje ona pod względem ideowym i formalnym wielkiej literaturze XIX w., 2. wchodzi tu w grę olbrzymia rozpiętość czasowa. 3. literatura ta oddziaływa głównie na intelekt.

Czytelnictwo młodzieży szkolnej.

W n-rze 9 *Ruchu Pedagogicznego* znajdujemy przekład referatu Dra M. Rubakina, wygłoszonego w Genewie na kongresie Zrzeszeń Pedag. Rubakin domaga się, ażeby: 1. badać krążenie i użytkowanie dzieł w zestawieniu z typami psychicznemi młodocianych czytelników oraz środowiskiem społecznem, z którego pochodzą; 2. opatrywać katalogi wyjaśnieniami oraz objektywną formułą, charakteryzującą typ każdej książki i ułatwiającą wybór wedle upodobań indywidualnych czytelnika; 3. ustalać w każdej bibljotece dane, odnoszące się do typu psychicznego czytelnika tak, by przy wydawaniu książek użytkować umiejętnie jego popędy i zdolności. Juljusz Kaden-Bandrowski rzuca myśl nawiązania bezpośredniej łączności między pisarzami książek dla młodzieży a ich czytelnikami (*Przyjaciel Szkoły*, nr. 1). Domaga się, by pisarze urządzali dla swych najmłodszych czytelników krótkie ,,kollokwia", w czasie których opowiedzieliby, co już napisali, a co mają jeszcze na warsztacie. Dzieci przekonałyby się ,,na całe życie", że książka to rzecz naprawdę ludzka, przez żywego człowieka, z żywego serca, żywą ręką pisana; pisarze natomiast spotkaliby się twarzą w twarz z najważniejszą częścią publiczności, bo z tymi, którzy są przyszłością narodu.

H. S.

2. GŁOSY PRASY OBCEJ.

Światła i cienie koncentracji.

Plany naukowe pruskich szkół średnich z 1925 r. położyły wielki nacisk na koncentrację wszystkich przedmiotów nauczania, zwłaszcza zaś przedmiotów humanistycznych, których celem najważniejszym i najogólniejszym jest nauczyć młodzież ,,myśleć, czuć i działać po niemiecku". Nie wdając się w ocenę owego celu nauczania, samą zasadę koncentracji trzeba uznać za słuszną i pożądaną. Jest to bowiem sprawa, która od czasów słynnej zasady Ratichiusa i Komeńskiego ,,Non nisi unum uno tempore" wybucha wciąż z nową siłą i wymaga tem pilniejszego załatwienia, im bardziej rozszerza się i różniczkuje program szkoły. O ile jednak w teorji zasada koncentracji nie budzi żadnych wątpliwości, o tyle w praktyce jest bardzo trudna do przeprowadzenia tak ze względu na odmienną strukturę różnych przedmiotów nauczania, jak też ze względu na trudności techniczne, związane z całą organizacją szkoły średniej. To też w Niemczech ten właśnie szczegół reformy szkół średnich z 1925, uchodzi za najbardziej niedoceniany w praktyce szkolnej i wciąż jest żywo omawiany w prasie pedagogicznej. Najwięcej zaś mają do powiedzenia w tej sprawie nauczyciele języka ojczystego nietylko dlatego, że mają styczność z materjałem, który nastręcza najwięcej sposobności do nawiązywania stosunków z innemi przedmiotami, lecz także z tego względu, że tak pożądana skądinąd koncentracja różnych dziedzin nauczania grozi poważnem niebezpieczeństwem swoistym celom nauki języka ojczystego. Zasadnicza kampanja w tej sprawie rozegrała się w Niemczech jeszcze w 1926 i 1927 r. t. j. zaraz po ogłoszeniu nowych programów, echa zaś tej walki odzywają się jeszcze po dziś dzień w artykułach, umieszczanych w najpoważniejszych czasopismach niemieckich i odsłaniają duże niedomagania w całym systemie koncentracyjnym niemieckim. Przyjrzenie się dokładniejsze owym niedomaganiom winno być dla nas w chwili obecnej bardzo pouczające. Gorący bowiem entuzjazm, z jakim się spotkał na ostatnim Zjeździe Polonistów referat prof. Łempickiego p. t. ,,*Polska i polskość w nauczaniu języka polskiego*" [1]), zasługujący zresztą sam przez się w całej pełni na takie przyjęcie, oraz chłodna obojętność, z jaką olbrzymia większość uczestników potraktowała sprawę stosunku lektury do historji literatury — zestawienie dwóch tych zjawisk zdaje się świadczyć, że ogół nauczycieli języka polskiego nie uświadamia sobie należycie trudności rozwiązania jednego z najważniejszych problemów z zakresu dydaktyki nauki języka ojczystego — pogodzenia nauki języka i literatury z nauką kultury ojczystej. Zamiast więc przyjmować zbyt pośpiesznie śmiałe koncepcje oparcia nauki języka polskiego na nowych podstawach, względnie iść po linji najmniejszego oporu, lepiej będzie przyjrzeć się trudnościom, na jakie natrafiają w praktyce próby takiej koncentracji przedmiotów nauczania dokoła jednej idei przewodniej.

Najgłębiej ujmuje tę sprawę Ulrich Haacke w artykule *Zusammenarbeit von Deutsch, Geschichte und Staatsburgerkunde* (Die Erziehung 1930. Październik-Grudzień). Rozróżnia on koncentrację w ściślejszem i szerszem tego słowa znaczeniu. Pierwsza polega na takiem ustosunkowaniu dwóch przedmiotów, że jeden i ten sam temat traktowany jest jednocześnie na lekcjach obu przedmiotów lub, co lepiej, lekcje obu przedmiotów poświęcane są kolejno rozpatrywaniu pewnych zagadnień z zakresu jednego lub drugiego przedmiotu, druga — tylko na ogólnem dążeniu wszystkich specjalności do osiągnięcia pewnych celów wykształcenia. Zdawałoby się — pisze dalej Haacke — że oba rodzaje koncentracji da się naj-

[1]) Zob. Polonista zesz. III str. 103.

łatwiej osiągnąć na polu nauki języka ojczystego i nauki historji, celem bowiem obu przedmiotów jest poznanie niemieckiej kultury, niemieckiego człowieka, wreszcie niemieckiego ducha. Stąd całość tej nauki, łącznie z religją, geografją i nauką obywatelstwa, określa się wspólnem mianem „Deutschkunde", na którą w klasach wyższych przypada przeciętnie ogółem 8—9 godzin tygodniowo. Przy bliższem przyjrzeniu się jednak tokowi tak pojętej „nauki o niemieckości" budzą się w duszy nauczyciela języka ojczystego poważne wątpliwości. Regulatorem bowiem całej nauki musi być oczywiście w tym wypadku przedewszystkiem historja. Ona to, związana sama chronologicznem następstwem zdarzeń, nadaje tempo całej pracy i określa materjał, jaki winien być przerobiony na lekcjach przedmiotów pokrewnych. Stąd zdarza się często, że dla wytworzenia sobie pełnego obrazu kultury pewnej epoki młodzież musi pozrawać w pewnej klasie dzieła, do których jeszcze duchowo nie dorosła. Wytwarza się w ten sposób konflikt między stanowiskiem uczonego, który chciałby dać jak najbardziej zaokrąglony obraz pewnej epoki a sumieniem pedagoga, który musi się liczyć przedewszystkiem z poziomem umysłowym młodzieży. Tak np. ponieważ w kl. III szkół niemieckich (Quarta) plany przewidują jako wprowadzenie w kulturę Grecji i Rzymu lekturę przekładów pisarzów starożytnych i łatwiejszych rozpraw o kulturze antycznej, czytanki niemieckie dla tej klasy przepełnione są wyjątkami z Birta, Curtiusa, Beckera, Droysena i innych znawców kultury klasycznej, których dzieła nawet człowiek dojrzały czyta z trudnością. Podobnie nie dorosła młodzież klasy VII (Obersekunda) do czytania tragedyj klasycznych lub Parsivala, do zachwytów nad średniowieczną plastyką i t. p. W tych więc wypadkach należałoby — zdaniem autora — raczej zrezygnować z koncentracji, niż okupywać ją przedwczesnem podawaniem młodzieży pokarmu, którego ona jeszcze strawić nie może. Drugiem niebezpieczeństwem, jakie grozi nauce języka ojczystego ze strony tak pojętej nauki o kulturze, to niebezpieczeństwo traktowania dzieł literackich z czysto historycznego punktu widzenia bez oglądania się na ich znaczenie aktualne. Jest niewątpliwie wiele utworów literackich, któremi badacz zajmuje się bardzo gorliwie ze względu na ich znaczenie historyczno-literackie, które jednak nie przemawiają wcale do duszy dzisiejszego inteligentnego czytelnika. Otóż takie utwory powinny być — zdaniem autora — usunięte ze szkoły. Lektura bowiem osiąga swój cel tylko o tyle, o ile między dziełem czytanem a czytelnikiem wytwarza się jakiś bezpośredni kontakt, o ile zaś nie można go nawiązać, czas temu poświęcony należy uznać za stracony. Tymczasem znowu podręczniki dla klas wyższych gwoli osiągnięcia pełni obrazu kulturalnego epoki wypełniane są wyjątkami z drugo- i trzeciorzędnych pisarzy, które nie mogą wywołać u młodzieży żadnego żywszego oddźwięku. Wreszcie koncentracja wywołuje często ten skutek, że nauczyciel języka ojczystego ogranicza się w obrębie danej klasy do lektury dzieł, związanych chronologicznie lub treściowo z danym okresem historji, nie sięga zaś wcale do literatury nowszej, która interesuje młodzież znacznie żywiej. Takie zamknięcie się w obrębie literatury starszej staje się najczęściej powodem, że młodzież wogóle zraża się do lektury, zanika zamiłowanie do czytelnictwa i zrywa się bezpośredni kontakt między nauczycielem a uczniem, który trudno już później na nowo nawiązać.

W ten sposób dochodzi autor do kwestji zasadniczej, która już bezpośrednio po wydaniu nowych programów stanowiła przedmiot ożywionej polemiki między zwolennnikami historyczno-literackiego i aktualno-estetycznego traktowania literatury w szkole średniej. W jakim celu czytamy dzieło literackie z uczniami? Do czego zmierza jego omawianie w szkole? Przedewszystkiem chcemy nauczyć rozumieć dzieła sztuki. Do tego zaś wiedzie droga trudna i uciążliwa, gdyż, jak słusznie

zaznaczył Havenstein w swej książce p. t. *Dichtung in der Schule*, uczniowie podczas lektury skupiają całą swą uwagę na fabule utworu, nad innemi zaś składnikami dzieła literackiego zbyt pochopnie przechodzą do porządku dziennego. Obowiązkiem nauczyciela jest więc przedewszystkiem budzenie w młodzieży wrażliwości na różne składniki zawartości i kształtu dzieła literackiego, ich wzajemny stosunek i t. p. Nie można przytem zapominać, że każdy utwór daje wgląd w cudze życie psychiczne, że nigdzie charaktery i typy ludzkie nie występują tak wyraźnie, jak w literaturze, nigdzie nie znajdzie młodzież tylu zagadnień, związanych bezpośrednio z życiem, jak właśnie tam, że jednem słowem literatura, jest nieocenionym materjałem wychowawczym, na podstawie którego młodzież buduje sobie stopniowo swój pogląd na świat i życie.

Czy dla osiągnięcia tego celu, niezmiernie ważnego z punktu widzenia pedagogicznego, konieczne są wiadomości z dziejów kultury wogóle, literatury w szczególności? Przeciwnie. Wciskanie każdego dzieła literackiego w ramy historyczne łatwo może spowodować skutki, utrudniające osiągnięcie wyżej wymienionych celów. Wartości dzieła z rzędu wiecznotrwałych z łatwością spaść mogą do rzędu rzeczy minionych, które straciły już swą żywotność, któremi wogóle nie warto się już dziś ,,przejmować". Miejsce ,,żywego i bezpośredniego przeżycia" i ,,rozumienia" danego dzieła zajmie wówczas martwa wiedza o tem, że takie dzieło kiedyś istniało i posiadało w swoim czasie takie czy inne wartości. Czy w takim zaś wypadku opłaca się cały trud nauczyciela i ucznia, czy nie lepiej byłoby w takim razie wprost powiedzieć młodzieży o istnieniu takiego dzieła, drogi zaś czas obrócić na lekturę rzeczy istotnie wartościowych z punktu widzenia dzisiejszych ideałów wykształcenia i wychowania? A zresztą. Czyż dzieł Szekspira nie ,,rozumiemy", choć nie wiemy prawie nic o jego życiu? Czy *Faust* nie wywrze potężnego wrażenia na widzu i czytelniku, choćby nie wiedział on nic o jego autorze? Nie znaczy to — zaznacza Haacke — żebyśmy mieli usunąć wogóle wszelkie historyczno-literackie objaśnienia z zakresu nauki języka ojczystego. Owszem pożądaną jest rzeczą, by uczniowie, jak chce S. Engelmann, dochodzili tu i ówdzie przez dzieło do poznania osoby autora, by rozumieli, dlaczego taki a nie inny utwór zrodził się w jego duszy, pożądaną jest rzeczą również, by na podstawie poznanych dzieł sztuki zaznajamiali się z ważniejszemi prądami umysłowemi i literackiemi. Ale literatura ojczysta nie może być tylko materjałem źródłowym dla historji, nie wolno wychowawczych celów nauczania literatury podporządkowywać celom czysto naukowym, związanym z innym przedmiotem nauczania czy też całą grupą przedmiotów, jak w tym wypadku z nauką o kulturze niemieckiej. Wychowujemy bowiem nie historyków kultury, lecz przedewszystkiem pełnych ludzi. Taka zaś koncentracja, która dla osiągnięcia swoich bliższych celów przekreśla inne ważniejsze, doprowadzi nie do ujednostajnienia wykształcenia, lecz raczej do jego jednostronności.

W celu zabezpieczenia więc językowi ojczystemu tych praw, jakie mu się słusznie należą, domaga się autor przestrzegania w nauce języka ojczystego dwóch zasad: 1. by podstawę omawiania dzieła literackiego stanowiło zawsze samo dzieło jako świat w sobie zamknięty, dopiero zaś później następowało ewentualne rozważanie go z punktu widzenia historyczno-literackiego lub historyczno-kulturalnego; 2. by celem głównym omawiania dzieła było nie przedstawienie dawnej epoki, wcielenie go w związki historyczno-kulturalne lub poprostu korzystanie z niego jako ze źródła historycznego dla oświetlenia pewnej epoki, lecz przedewszystkiem ułatwienie młodzieży obcowania z niem jako ze źródłem wartości wiecznych. Co się zaś tyczy ustosunkowania nauki języka ojczystego do innych przedmiotów, zwłaszcza do historji, to uważa, że należy zerwać z koncentracją obu tych przedmiotów w znacze-

niu nauki łącznej, dostosowanej wyłącznie do wymagań historycznych, punktem zaś wyjścia przy szukaniu tego rodzaju związków uczynić nie przeszłość, lecz teraźniejszość t. zn. oprzeć się na t. zw. ośrodkach zainteresowania. Tak np. może być w ciągu całego tygodnia traktowany jako temat ,,wieśniak". W toku tych rozważań uczniowie zaznajomią się z budownictwem i sztuką ludową, zajmą się społeczną i polityczną stroną kwestji ludowej i dotkną oczywiście przytem także pewnych faktów z przeszłości narodu. Innym razem z okazji zwiedzania miasta zaznajomią się z historją miast, kolonizacją niemiecką i natkną się przytem na takie zjawiska historyczne, jak Hanza lub Fryderyk Wielki. Rzecz oczywista, że zbierane w ten sposób wiadomości historyczne będą na razie bardzo ułamkowe, autor wierzy jednak, że będą one stanowiły cenny materjał dla nauki historji, której celem będzie uporządkowanie owych luźnych wiadomości i skupienie ich w związki chronologiczne. Zresztą próby takie czynione są już w t. zw. *Landeserziehungsheimach* t. j. szkołach średnich typu wiejskiego i mają wydawać wcale dobre rezultaty. Narazie wskazuje autor liczne węzły, jakie dadzą się nawiązać między językiem i literaturą a dziejami kultury w obrębie każdej klasy, poczynając od nauki o życiu wyrazów, a skończywszy na ważnych problematach polityczno-społecznych, które występują nietylko w dziejach, lecz są również żywo roztrząsane w literaturze dawnej i nowszej.

Inaczej zapatruje się na te sprawy filolog Stefan Heibges w artykule *Zur Frage der Konzentration am Gymnasium* (Monatschrift f. höhere Schulen 1930. Str. 637—646). Według niego zasada koncentracji materjału naukowego dokoła ducha niemieckości da się jeszcze stosunkowo najłatwiej przeprowadzić na polu nauki języka ojczystego i dziejów ojczystych. Autor przyznaje wprawdzie, że będzie się to działo częstokroć w duchu niepożądanego historyzmu oraz z pogwałceniem wymagań psychologji młodzieży, w każdym razie jednak cel całej nauki t. j. uwydatnienie ducha niemieckości w różnych jego przejawach może być tą drogą osiągnięty. Inaczej natomiast jest — zdaniem autora — ze sprawą koncentracji na polu języków klasycznych. Plany naukowe z 1925 r. domagają się, by nauka języków klasycznych służyła do pogłębienia nietylko języka, lecz również kultury ojczystej. Stąd liczne wskazówki, by w zakresie lektury uwzględniać nietylko przekłady dzieł klasycznych, lecz także takie utwory literatury ojczystej, na których kultura klasyczna wyryła swe piętno, by wykazywać wpływy Horacego na Lessinga, Wirgiljusza na Schillera, Horacjusza na Goethego, Tibulla na Mörikego i t. d. Co więcej plany naukowe z 1925 r. zalecają, by obok lektury dzieł klasycznych uprawiać także lekturę średniowiecznej literatury łacińskiej i budować w ten sposób pomost między literaturą starożytną a nowożytną niemiecką. Otóż, gdyby to wszystko chciano wprowadzić w życie, lekcje języka łacińskiego i greckiego — jak słusznie zaznacza autor — przestałyby być lekcjami języków starożytnych. Dlatego też radzi autor ograniczyć się na lekcjach filologji klasycznej do ogólnego wskazania znaczenia kultury starożytnej dla kultury niemieckiej, cały zaś ciężar wskazania tego na przykładach, wziętych z literatury, zwala znów na barki nauczyciela języka ojczystego. Zresztą realizację koncentracji na terenie szkół średnich uzależnia autor także w dużej mierze od warunków zewnętrznych, wzajemnego porozumienia nauczycieli, skupienia przedmiotów pokrewnych w ręku jednego nauczyciela, koncentracji godzin szkolnych i t. p.

Wszystkie te warunki posiadł, zdaje się E. Riemann, który w artykule *Konzentration im Deutschunterricht der Oberstufe. Ein Tatsachenbericht* (Ztschr. f. Deutschkunde 1930. Str. 811—821) zdaje sprawę ze swoich prób koncentracyjnych w trzech ostatnich klasach szkoły realnej i w szkole zawodowej żeńskiej. Przedewszystkiem zdołał on skupić w swoich ręku dwa względnie trzy pokrewne przedmioty:

język niemiecki i angielski, w szkole żeńskiej także francuski. W ten sposób ma do rozporządzenia 8—10 godzin tygodniowych, któremi może swobodnie operować w obrębie swoich dwóch lub trzech przedmiotów. To też rozkłada on swój materjał na poszczególne godziny nie według przedmiotów, lecz całostek naukowych. Pracę więc np. nad dramatem rozkłada w ten sposób, że dwa tygodnie (po 8 godzin) poświęca dramatowi greckiemu (Sofoklesa *Król Edyp* i Schillera *Braut von Messina)*, jeden tydzień dramatowi średniowiecznemu (Hofmannsthala „Jedermann", jasełka, Sachsa komedja mięsopustna), sześć tygodni lekturze *Makbeta* Szekspira i referatom na temat innych utworów tego autora, dwa tygodnie (po 10 godzin) lektura Moljera, jeden tydzień Lessingowi, jeden — Kleistowi, trzy — Hebblowi, dwa — Ibsenowi, cztery Galsworthy'emu, względnie Shawowi, jeden — Hauptmannowi, jeden — *Gazowi* Kaisera, co łącznie daje 12 tygodni nauki niemieckiego, 10 angielskiego i dwa francuskiego. W obrębie tych jednostek praca odbywa się bardzo gruntownie i systematycznie. Zaczątek pracy nad dramatem stanowi z jednej strony przedstawienie jednego z łatwiejszych misterjów średniowiecznych, z drugiej zaś strony lektura *Króla Edypa*, wprowadzająca w grecką religijność, poglądy na świat i sztukę, co daje jednocześnie zachętę do obejrzenia zabytków sztuki greckiej w muzeum miejscowem. Oba kierunki rozwoju dramatu zbiegają się w dramacie angielskim z czasów Elżbiety, stąd też po referacie o *Fauście* Marlowe'a rozpoczyna się gruntowna lektura jednego z dramatów Szekspira *(Makbeta* lub *Kupca weneckiego)* i omawianie całej jego twórczości na podstawie referatów i dyskusji uczniowskiej. Po zaznajomieniu z Szekspirem drogi języka niemieckiego i angielskiego znów się rozdzielają. W języku angielskim czyta się dalej *Makbeta*, lekcje języka niemieckiego poświęcone są Lessingowi, na godzinach języka francuskiego czyta się *Ceda*, *Alalję* lub *Skąpca* jako przykład dramatu pseudoklasycznego. W ten sposób znajdują właściwe oświetlenie prace krytyczne Lessinga i występuje wyraźniej znaczenie jego *Natana*. Od *Natana* wiodą znów tajemne nici do *Shyloka* Szekspira i *Ifigenji* Goethego i t. d. W toku pracy omawiane są takie zagadnienia, jak: „Technika analityczna w *Królu Edypie* i „Dzbanie rozbitym". Lud w *Juljuszu Cezarze*, *Egmoncie*, *Tellu* i *Tkaczach*. Naturalizm w „Norze" Ibsena. Myśli na temat zakończenia *Nory*. Krytyka społeczeństwa u Ibsena i Shawa. Shaw, Galsworthy i Szekspir (porównanie) i t. d. Zagadnienia rodzą się w ten sposób, że po omówieniu zasadniczych kwestyj, związanych z danym utworem, uczniowie, względnie uczennice proponują sami, co należałoby jeszcze pogłębić w związku z przeczytanem dziełem i zbierają potrzebny materjał w klasie i domu. Nauczyciel jednak sam ustala punkty, dokoła których dany materjał ma być skupiony, liczne bowiem doświadczenia przekonały go, że lekcje, na których pozostawia się uczniom zupełną swobodę, przyczyniają się wprawdzie do pobudzenia aktywności uczniów w myśleniu i mowie żywej, niezawsze jednak przyczyniają się do pogłębienia omawianych w klasie zagadnień.

Zestawienie trzech wyżej wymienionych poglądów na możliwość realizowania zasady koncentracji w nauczaniu przedmiotów humanistycznych jest bardzo znamienne. Najgorzej wychodzi na niej nauczyciel języka ojczystego. Na barki bowiem jego zrzucają wszyscy wszelki swój materjał pomocniczy, nie licząc się wcale z tem, że ma on przedewszystkiem do spełnienia cel swój zasadniczy: wychowanie pełnego człowieka. Najbardziej zaś rad jest z tego wszystkiego historyk, który, zepchnąwszy na barki innych żmudną pracę zbierania i opracowywania źródeł, może oddać się swobodnie budowaniu z tego materjału wspaniałego gmachu kultury, wykończonego we wszystkich swoich szczegółach. Czy jednak celem szkoły średniej jest kształcenie historyków kultury?

W. Szyszkowski.

Recenzje i sprawozdania

Prawidła poprawnej wymowy polskiej.
(Bibljoteczka Tow. Miłośników Języka Polskiego, Nr. 10). Gebethner i Wolff, Kraków, 1929.

Książeczka niniejsza, obejmująca, jak wszystkie dotychczasowe tomiki wymienionej bibljoteczki, 32 stroniczki druku, jest oficjalną publikacją Towarzystwa, dawno już zapowiadaną i oczekiwaną, przedstawiającą przepisy dobrej wymowy polskiej, ustalonej po kilkuletnich dyskusjach przez organ zarządu Tcwarzystwa. Dlatego też przepisy te wychodzą bez wymienienia nazwiska autora, czy też autorów w tytule: Towarzystwu zależy na zachowaniu tego charakteru enuncjacji oficjalnej.

Jedynie z przedmowy dowiadujemy się, że opracowała zasady t. zw. *Komisja Sześciu*, złożona z trzech artystów teatralnych i trzech językoznawców, a do druku przygotował prawidła dr. Z. Klemensiewicz z Krakowa.

Sprawa poprawności wymowy polskiej obchodzi obecnie każdego wykształconego Polaka, interesującego się swoją własną mową, w szczególności jednak dotyczy naszego *nauczycielstwa* i naszej *szkoły publicznej*. I nauczyciel i szkoła jako całość powinny zająć stanowisko wobec całego ruchu. Książeczka omawiana jest dopiero pierwszym krokiem zasadniczym, bardzo ważnym, ale dopiero pierwszym. Tych kilkanaście punktów najważniejszych, wybranych przez ,,Komisję Sześciu", stanowi początek, po którym musi nastąpić z konieczności dalszy ciąg. Dlatego należy z radością powitać ukazanie się tej publikacji i gorąco ją polecić jako wprowadzającą w samo zagadnienie i otwierającą nowe horyzonty, nowe poglądy na naturalny rozwój żywej mowy. W szczególności nauczyciel, i to k a ż d y, musi zająć stanowisko wobec tej książeczki, pełnej zasadniczej treści, gdyż to mu dopiero da swobodę, z jaką musi traktować sprawę wymowy u swoich uczniów.

,,Gorące polecenie" tej książeczki nie może oczywiście oznaczać polecenia dokładnego trzymania się podanych przepisów przez nauczyciela zawsze i wszędzie. Zresztą ,,Prawidła" te są tak mało dogmatyczne, tak wyrozumiałe wobec naturalnych tendencyj, panujących w ustalaniu się mowy poprawnej, że niema obawy pod tym względem. Raczej odwrotnie, niejeden nauczyciel będzie żądał i wymagał dogmatów, absolutnych i bezapelacyjnych, i tolerancyjność krakowskiego zarządu będzie go raziła. Więc ,,gorące polecenie "ma znaczyć, że zachęca się w s z y s t k i c h n a u c z y c i e l i do gruntownego studjowania ,,Prawideł" i do wyrobienia sobie wyraźnego stanowiska samodzielnego i osobistego wobec zagadnienia ogólnego (czy należy wprowadzać n o r m y pod tym względem) i zagadnień szczegółowych (jakie normy ustalić w poszczególnych wypadkach). Dyskusja w danych sprawach musi się toczyć dalej, w kołach nauczycielskich, na zebraniach i konferencjach szkolnych, wywołując u jednych uznanie i przyzwolenie, u innych opozycję, aż wreszcie temat ten przesiąknie całkowicie świadomość nauczycieli i wykształconego ogółu polskiego i zacznie żyć życiem własnem.

Jednem z ważnych ogólnych zagadnień, poruszonych przez książeczkę Tow. Mił. Jęz. Pol., jest kwestja sprawdzianu poprawności.

Otóż podstawową tezą musi być tutaj stanowcze odrzucenie pisowni jako decydującej w tym względzie. ,,Najważniejsze i najgroźniejsze źródło mętnych i opacznych poglądów na to, co ma być sprawdzianem i wskaźnikiem poprawności wymawianiowej, jest przekonanie o zależności wymowy wyrazu od sposobu jego napisania".

Właściwy sprawdzian odnajdujemy jedynie w wymowie tradycyjnej warstw wykształconych i na dobrem obserwowaniu i stwierdzaniu tego tradycyjnego wymawiania powinno nam przedewszystkiem zależeć.

W omówieniu poszczególnych punktów, każde ,,prawidło" zaopatrzone jest w pewien komentarz, wprowadzający czytelnika w sprawę, podający główne odstępstwa od prawidła, występujące w różnych okolicach, gdyż oczywiście odstępstwa te są zawsze wymową gwarową jakiejś okolicy. Jeżeli np. dowiadujemy się, że *e* mamy wymawiać jako *e*, to oczywiście prawidło takie mało nam przyniesie pożytku, o ile nie dowiemy się jednocześnie, w jakich wypadkach tego nie czynimy. I oto dowiadujemy się o ,,pochyleniu", dowiadujemy się, kiedy może ono być tolerowane w dobrej wymowie, że pochylenie jest ,,przecież przeżytkiem dobrej, tradycyjnej wymowy". Podobnie o *ó* słyszymy, że mamy je utożsamiać w wymowie z u, ale pozwala się wymawiać inaczej tam, gdzie miejscowa inteligencja ma taką odrębną wymowę pośrednią między *o* i *u* (Śląsk, część Poznańskiego).

Z innych ważniejszych szczegółów należy wymienić punkt 3, wymagający pełnego *l* na scenie, tolerujący zredukowane *ł* (krakowsko-warszawskie) w szkole, nie dopuszczający jednak opuszczenia tego dźwięku między samogłoskami (*szkoła* = *szkoa* i t. d.).

Punkt 4 usuwa wymaganie pedantyczne wymawiania odrębnego dla *h* i *ch* (*hart* i *chart* tak samo).

Bardzo ważnym punktem jest 5, dotyczący samogłosek nosowych. I tutaj ustalono naturalną wymowę i tę naturalną wymowę postawiono słusznie na pierwszem miejscu, dopuszczając tylko sztuczną, ,,nadpoprawną" tam, gdzie się ustaliła. Np. naturalna wymowa *doł, wzioł* uznana jest za uprawnioną i rzeczywistą, a obok tego postawiona odmiana z ,,lekką nosowością", nie zaś, jak do tego przywykliśmy u czcicieli martwej litery, nosowa odmiana na pierwszym planie.

Niepodobna wdawać się na tem miejscu w dalsze szczegóły. Ogólnie można powiedzieć, że zwykle zwycięża w ,,Prawidłach" życie i rzeczywistość nad konwencjonalnością ortograficzną i na tem opiera się wielka ich wartość dla wyrobienia pewnego światopoglądu językowego u naszej inteligencji. Książeczka ta otworzy oczy, a raczej uszy, na to, co rzeczywiście jest wymawiane, ułatwi obserwacje i wyrobi słuch. Dalsze skutki dla szkoły i życia, kult żywego słowa staranność i artystyczność dykcji i przemawiania publicznego, muszą z konieczności nastąpić. A potrzeba tego jest wielka i nie potrzebuje chyba być udowadniana.

Nie łudzę się, że ,,Prawidła" znajdą odrazu pełne potwierdzenie ze strony wykształconej publiczności. Przedewszystkiem bowiem, gdy ktoś siebie samego chce obserwować, popełnia liczne omyłki; ścisłe obserwacje można robić jedynie na innych i to systematycznie, gdy osobnik obserwowany nie zdaje sobie sprawy z tego. Być jednocześnie obserwatorem i przedmiotem obserwacji jest prawie niemożliwe, nie należy więc od tego zaczynać i twierdzić: ,,ja wymawiam tak, a nie inaczej". Mając w świadomości swój zamiar wymawiania, nie można jednocześnie obserwować wyniku realnego tego zamiaru; człowiekowi zawsze się zdaje, że wymawia tak, jak wygląda będący w jego świadomości wzór. Niemożliwe więc jest, by inte-

ligent polski, bez specjalnego wykształcenia fonetycznego, zgodził się bez dyskuji na punkt widzenia ,,Prawideł"; mogą one w nim narazie wywołać opozycję, bunt i niechęć. Wymagają one od niego przerobienia wewnętrznego, odmiennego ustosunkowania do rzeczywistości naszej wymowy, musi on zacząć ,,inaczej słyszeć", co ma oczywiście znaczyć, że musi on wogóle zacząć słyszeć, musi wyjść poza swe przemożne wyobrażenia wzrokowo-pisowniowe. To wymaga czasu i pracy. Dopiero, gdy praca wewnętrznego przekształcenia zostanie dokonana w każdej pojedyńczej dorosłej jednostce (oczywiście wzór, naśladownictwo i sugestja dużą tu odegrają rolę), kwestja uznania podanych prawideł załatwi się sama, gdyż będą one wtedy zupełnie oczywiste. Ta przeróbka wewnętrzna odbywała się wszak i w autorach tych przepisów i ustaleń, którzy bynajmniej nie wszyscy odrazu stanęli na jednem wspólnem stanowisku, lecz zbliżali się do siebie i do uchwycenia rzeczywistości przez ujmowanie każdego odrębnego faktu językowego jako osobnej, nowej zdobyczy. Szczególnie interesujące pod tym względem były dyskusje i analizy zjawisk w środowisku artystów i badaczy naukowych w Komisji Sześciu. ,,Prawidła" są właśnie wynikiem ścierania się tych dwu dość odrębnych odczuć mowy i języka. A odrębne pojmowanie pewnego zjawiska jest zwykle tylko dalszym ciągiem, tylko skutkiem jego odrębnego odczuwania.

Dr. Tytus Benni.

J. Filipkowska-Szemplińska: *Organizacja bibljotek szkolnych.* Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek, Warszawa 1930, str. 116.

Ujemną stroną naszych bibljotek szkolnych jest ich ogromne zróżniczkowanie pod względem organizacyjnym. Utrudnia to w znacznej mierze orjentację nauczycielom i uczniom, przenoszącym się z jednej szkoły do drugiej, jest też bardzo niedogodne przy sporządzaniu statystyki ogólnej. Aby temu zaradzić, należałoby ujednostajnić technikę pracy bibljotekarskiej, przyjmując pewną podstawę dla klasyfikacji książek, a także ustalając wzór kart bibljotecznych oraz sposób prowadzenia statystyki.

Książką, która pod tym względem może oddać wielkie usługi, jest ,,Organizacja bibljotek szkolnych" Filipkowskiej-Szemplińskiej. Autorka porusza w niej wszystkie możliwe zagadnienia, związane z organizacją bibljoteki, sądy swe opiera nietylko na doświadczeniach, zdobytych w Polsce, ale i zagranicą, przyczem zadania bibljoteki ujmuje z punktu widzenia najnowszych haseł dydaktycznych, wprowadzających między innemi system laboratoryjny w nauczaniu.

W szczególności rozróżnia autorka dwa typy bibljotek dla dzieci i młodzieży. Pierwszy z nich zawiera książki ściśle związane z programem nauczania i stanowi dla ucznia narzędzie pracy w poszczególnych laboratorjach. Jest to właściwa bibljoteka szkolna. Drugi typ ma charakter rozrywkowy, gdyż dostarcza młodym czytelnikom książek beletrystycznych, które każdy wybiera według swego upodobania. Zagranicą funkcję tę spełniają publiczne bibljoteki dla dzieci, u nas oba typy bibljotek koncentrują się na terenie szkoły.

Omawiając sposób prowadzenia bibljoteki, ma autorka na myśli przedewszystkiem szkołę powszechną. Jednakże metody pracy, które podaje, dadzą się też znakomicie zastosować w szkołach średnich zarówno w bibljotece uczniowskiej, jak i nauczycielskiej. Pozatem książka Filipkowskiej-Szemplińskiej ma i tę dodatnią stronę, że nie zakreśla ciasnych ram dla pracy bibljotekarskiej, lecz, wskazując kilka dróg, daje bibljotekarzowi swobodę wyboru.

Pewne uwagi nasunąć może rozdział, traktujący o klasyfikacji księgozbioru. Kwestja podziału książek jest rzeczą bardzo ważną i dlatego na tem polu należałoby

przedewszystkiem dążyć do stworzenia jednolitego typu. Autorka za najodpowiedniejszy dla bibljotek szkolnych uważa podział, opracowany przez Towarzystwo Bibljotek Publicznych w Warszawie. Jakkolwiek przytoczone w tej książce motywy są częściowo słuszne, to jednak należałoby dobrze zastanowić się nad tem, czy nie powinniśmy do naszych bibljotek szkolnych wprowadzić międzynarodowego systemu klasyfikacyjnego, dziesiętnego. System dziesiętny, zastosowany w bibljotekach szkolnych, okazał się zupełnie dogodny, a jeżeli pozornie wydaje się wadliwy, to niezawodnie tylko dlatego, że się go rozmaicie interpretuje. Nie wynika jednakże z tego, jakoby podział, zalecany przez autorkę, był nieodpowiedni. Przeciwnie, może mieć on znakomite zastosowanie zwłaszcza w bibljotekach dla dzieci. Pewne tylko zastrzeżenia budzi sposób określania działów przy pomocy cyfr.

Dobrą jest też myśl katalogowania księgozbioru przy pomocy ruchomych kart bibljotecznych. Jednakże doświadczenie uczy, że jedna kartoteka nie może obsłużyć naraz wszystkich uczniów, gdy zjawi się ich w bibljotece kilkunastu czy nawet kilkudziesięciu. Dlatego w przeciwieństwie do stanowiska autorki uważam, że tworzenie oprócz kartoteki podręcznych katalogów w zeszytach nie jest rzeczą złą, lecz nawet wskazaną.

Wreszcie słów kilka w związku z umieszczaniem sygnatury na zewnętrznej stronie książki. Autorka pomija milczeniem praktykowany w wielu bibljotekach sposób nalepiania etykietki zboku na okładce. Jest to lepszy środek, niż umieszczanie kartek na grzbietach książek, tak ze względów estetycznych, jak i technicznych, zwłaszcza gdy chodzi o książki bardzo cienkie, względnie broszury.

W ogólności jednak „Organizacja bibljotek szkolnych" stanowi cenny nabytek w naszem piśmiennictwie. Treść jej musi budzić powszechne uznanie dla sumienności, z jaką autorka potraktowała każde zagadnienie; dokładność w przedstawieniu obrazu pracy bibljotekarskiej w szkole — to pierwsza wielka zaleta tej książki.

Ale obok wiedzy technicznej znajdziemy w tej książce jeszcze coś innego. Oto autorka nie zadowala się tem, aby bibljoteka była umiejętnie urządzona, lecz pragnie, aby ona żyła, aby działała na duszę młodego czytelnika i przykuwała ją do siebie. I dlatego w książce tej znajdzie nauczyciel szereg życzliwych rad w związku z tak ważnem dziś zagadnieniem dydaktycznem jak czytelnictwo młodzieży.

Całości dopełniają liczne obrazki, ilustrujące zarówno techniczną stronę bibljoteki, jak i jej wychowawczą działalność.

J. Dobrzycka.

Wielka Bibljoteka Nr. 142. Stefan Żeromski: *Syzyfowe prace.* Objaśnienia i przypisy z 2-oma portretami autora, autografem i 4-ema rycinami opracował Stanisław Adamczewski. Warszawa, I. W. „Bibljoteka Polska", 1930, str. 232.

Kielecka powieść Żeromskiego, obok swoistych walorów artystycznych, posiada zupełnie wyjątkową wartość dokumentu historycznego, rzucającego ciekawe światło na okres intensywnej rusyfikacji szkolnictwa w Królestwie Kongresowem oraz na metamorfozy, które dokonywały się w umysłowości polskiej pod koniec ubiegłego stulecia. Te cechy „Syzyfowych prac" wyznaczają im wcale niezwykłe miejsce w lekturze szkolnej czy wogóle w lekturze młodzieży, i pod ich właśnie kątem widzenia p. Adamczewski ujął swój cenny i interesujący komentarz do tej powieści.

Na komentarz ów, podobnie jak w innych tomikach „Wielkiej Bibljoteki", złożyły się objaśnienia leksykalno-rzeczowe, dalej wypisy z dzieł najrozmaitszych, oświetlających historyczno-faktyczną stronę powieści, następnie głosy o niej krytyki naszej, wreszcie bardzo obfity „materjał porównawczy" z powieści innych pisarzy, traktujących o życiu szkolnem.

Słowniczek, uderzający swą zwięzłością, daje objaśnienia wystarczające i niemal zawsze poprawne. Szczególnie cenne wydają mi się te jego pozycje, w których mowa o wyrażeniach gwarowych, dzięki nim bowiem ma się trochę usystematyzowanego materjału dialektycznego, tak znamiennego dla słownictwa twórcy ,,Popiołów". Drobne zastrzeżenia miałbym tutaj w sprawie transkrypcji fonetycznej wyrazów angielskich (h i g h l i f e i B u c k l e) oraz w sprawie interpretacji wyrażeń greckich. Okrzyk więc ,,andres klerykowiajoj" to nie ,,z kiepska po grecku, żartobliwa parafraza analogicznych apostrof w oryginalnym tekście poematów Homera" (str. 37) lecz parodja formuły ,,andres Athenajoj", znanej Marcinkowi z lektury mów Demostenesa. Podobnie Pilades i Orestes nie są bohaterami Iljady (str. 147), wszak Achilles i Patroklos są przyjaciółmi homeryckiego eposu. Z innych objaśnień, do Dygasińskiego również, ,,hebesa" (171) należałoby oddać raczej ,,tępakiem" niż ,,nicponiem", a litery ,,lapidarne" znaczą chyba majuskuły, a nie ,,skoropis" (183). Wydaje mi się nadto, że przy Dygasińskim komentator poskąpił objaśnień, w opowiadaniu jego bowiem trafiają się wyrażenia, których nie rozumiem bez słownika, a przecież tekst nie jest obliczony na osobę, operującą słownikami. Dla przykładu przytoczę zdanie ,,Waża (!) z komina nie schodzi" (175), gdzie mowa zapewne o ,,warzy"-jadle.

W dalszych częściach komentarza p. Adamczewski ograniczył swą rolę, o co do tak świetnego znawcy Żeromskiego miećby można pewną pretensję, do bardzo celowego i starannego zebrania różnych materjałów, oświetlających genezę powieści, jej charakter regjonalny i autobiograficzny. Posłużył się tu, rzecz prosta, urywkami z nieocenionej książki p. S. Piołun-Noyszewskiego oraz wspomnieniami kolegów Żeromskiego, zwłaszcza p. T. Ruśkiewicza. Z pozycyj działu następnego, głosów krytycznych, jedynie urywek studjum p. W. Jampolskiego bezpośrednio dotyczy ,,Syzyfowych prac", reszta daje ogólne charakterystyki twórczości Żeromskiego, przyczem mam pewne wątpliwości, czy formuła ,,syzyfowej pracy", użyta w urywku z książki p. M. Szyjkowskiego, ma praktyczne i właściwe zastosowanie właśnie w komentarzu do danej powieści.

Resztę, blisko połowę tomu, wypełnił materjał porównawczy, a więc ustępy z Kitowicza, Syrokomli, Dygasińskiego, Sienkiewicza i Perzyńskiego, ukazujące, pierwsze trzy, szkołę polską dawną, przed rozpoczęciem rusyfikacji, dwa zaś ostatnie w okresie, stanowiącym tło historyczne ,,Syzyfowych prac". Rzecz prosta, iż najwięcej miejsca przypadło tutaj Dygasińskiemu, jako antenatowi Żeromskiego, ukazującemu to samo środowisko w innym przekroju historycznym. Komentator tak zebrał tutaj materjał, by nie uzyskać przewagi w nim elementu polityczno-historycznego nad obyczajowym, poskąpił natomiast paralel, które ukazałyby wyjątkowość ,,Syzyfowych prac" jako dzieła o wzroście duchowym młodzieży polskiej, choć paralele takie u Korzeniowskiego, Kraszewskiego i Sabowskiego znaleźćby się dały. Wspominam o tem, nie by z tego zrobić zarzut, materjał bowiem w ramach komentarza pomieszczony jest tak bogaty i interesujący, iż za zebranie go wydawcy należy się rzetelna wdzięczność nawet ze strony człowieka, który na ławie szkolnej nie zasiada.

Jak już wspomniałem, autor ,,Serca nienasyconego" schował się za objektywizm komentatora, nie wiem czy słusznie, objektywizm ten jednak ma naprawdę wysoką klasę, dzięki niemu zaś komentarz uderza swą celowością i bezstronnością i zdobywa wartość, wykraczającą poza progi szkolne.

Dr. J. Krzyżanowski.

Marjan Piechal.

O charakterze twórczości najmłodszych poetów.

Artykuł niniejszy jest pierwszym z zamierzonego cyklu, w którym o dążnościach współczesnych kierunków i ugrupowań literackich mówić będą ich przedstawiciele. (*Przyp. red.*)

W ocenie aktualnych zjawisk literackich, zwłaszcza nowych prądów czy tendencyj, istotniejszą częstokroć staje się nie miara ich zasług kulturalnych, których narazie jeszcze siłą rzeczy być nie może, a raczej miara bijących w nie zarzutów. Otóż wszystkie zarzuty dotyczące najmłodszych poetów, z których większość bezsprzecznie zdolniejszych i aktywniejszych należy do grupy „K w a d r y g i", dają się zredukować do trzech zasadniczych: 1) zbyt jaskrawa zależność formalna od pokolenia poprzedniego, zwłaszcza „Skamandra" (w niniejszym stopniu „Zwrotnicy"), 2) zbyt mgliste i płynne kontury wysuwanych postulatów artystycznych i społecznych, 3) zbyt skąpa ilościowo twórczość oryginalna.

Jako tło dla odparcia powyższych zarzutów niezbędny tu jest pewien zarys genezy i rozwoju grupy literackiej „Kwadrygi". W maju roku 1927 wyszedł pierwszy numer pisma literackiego „Kwadryga", głoszącego hasła „szerokiego oddechu", potrzeby nawiązania twórczości poetyckiej do bieżących myśli i tendencyj zbiorowych, transponowanie subjektywnych wzruszeń i odczuć twórcy na miarę wzruszeń i odczuć aktualnych potrzeb społecznych, zejścia literatury z oportunistycznej biernej roli „zwierciadła życia" do aktywnej, czynnej roli rzeźbiarki, inspiratorki i promotorki tego życia. Poeci „Kwadrygi" przynieśli ze sobą ambicję odpowiedzialności za życie w czynie artystycznym — to był ten istotny podmuch dawnego dalekiego romantyzmu... Żądali zupełnego i ostatecznego wyrównania skrzywionej dotychczas hierarchji prac ludzkich, gdzieby duch przenikał materję, a materja ducha, gdzieby szofer czuł się w sprawowaniu swej czynności tak godny i natchniony jak poeta, a poeta tak przydatny społecznie i niezbędny jak szofer. To były pierwsze najogólniejsze — choć jeszcze wyraźnie nawiązujące do koncepcji Norwida i Brzozowskiego — założenia, to były pierwsze rzucane z przeczuć obietnice. W okresie trzech przeszło lat dokonała się praktyka tych założeń, ich rozwinięcie i korekta, to znaczy dwanaście numerów miesięcznika literackiego „Kwadrygi" i realizacja tych przeczuć, to znaczy kilkanaście tomików wierszy, prozy i publikacyj, a mianowicie: Stanisława Ciesielczuka: *Chaty w obłokach*, *Wieś pod księżycem*, *Pies kosmosu*, *Głazy i struny*, — Józefa Czechowicza: *Kamień*, *Dzień jak codzień*, — Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego: *Pożegnanie Termopil*, — Stefana Flukowskiego: *Słońce w kieracie*, — Konstantego I. Gałczyńskiego: *Porfirjon Osiełek*, *Koniec świata*, — Aleksandra Maliszewskiego: *Czarna Beatrycze*, — Marjana Piechala: *Krzyk*

z miasta, Rozmowy o pacyfiźmie, — Niny Rydzewskiej: *Miasto,* — Stanisława Marji Salińskiego: *Opowiadania morskie,* — Władysława Sebyły: *Pieśni szczurołapa,* — Włodzimierza Słobodnika: *Modlitwa o słowo, Cień skrzypka, Nowa muza,* — i Grzegorza Timofiejewa: *Niema mnie w domu.*

W stosunku do poprzedniego pokolenia literackiego z grup ,,Skamandra" i ,,Zwrotnicy", zgodnie ze swemi postulatami wypowiadających i tłumaczących zjawiska życia codziennego,—,,Kwadryga", mająca ambicje życiotwórcze, reformatorskie, odrazu stanęła w opozycji i ostrym konflikcie. Niewątpliwie, że u kolebki ,,kwadrygistów" stali jako ich poetyccy ojcowie chrzestni Juljan Tuwim, Kaden-Bandrowski i Tadeusz Peiper, inspiratorzy i przywódcy grup ,,Skamandra" i ,,Zwrotnicy", jednak nauczycielami i wychowawcami poetów ,,Kwadrygi" byli i są: Norwid i Brzozowski. To samo zresztą można powiedzieć o wpływach obcych poetów na ,,Kwadrygę", jak Sergjusza Jesienina, Włodzimierza Majakowskiego, Borysa Pasternaka i Guillaume Apollinaire'a, że były to raczej wpływy formalne, niż istotne. Bo twórczość zarówno ,,skamandrytów" i ,,zwrotnicowców" jak i wymienionych wyżej poetów obcych, ma charakter analityczny, podczas gdy twórczość poetów ,,Kwadrygi", zgodnie zresztą z ogólnemi tendencjami w literaturze światowej, ma charakter syntetyczny, tak w formie jak i w treści. Poza tem wpływy formalne starszego pokolenia literackiego na młodsze były zawsze naturalną koleją rzeczy, były koniecznością ewolucyjną, gdyż w literaturze żadna rewolucja jest nie do pomyślenia bez ewolucyjnego wchłonięcia dorobku poprzednich pokoleń. Nie może być pustki, nie może być przepaści między jednem pokoleniem a drugiem: tym łącznikiem, tym pomostem ,,między staremi a nowemi laty" są właśnie owe wpływy formalne, jakby przejęcie narzędzi pracy z rąk starych przez ręce młodych. Tak zresztą było i będzie zawsze: ,,Kwadryga" idzie z pod wpływów ,,Skamandra" (Tuwim), ,,Skamander" z pod wpływów ,,Młodej Polski" (Staff, Leśmian), ,,Młoda Polska" z pod wpływów Mickiewicza, Słowackiego itd. Gdzież tu powód do zarzutu?

Jeśli chodzi o artystyczne i społeczne koncepcje, to ,,Kwadryga" zbyt poważne wysunęła hasła, by mogła tworzyć *ad hoc* nieobowiązujące teorje i ,,fajerwerkowe" manifesty. Uważa, że artyzm i uspołecznienie są poprostu kwestją życia i twórczości każdego z jej członków. ,,Kwadryga" postawiła jako pewnego rodzaju znak sygnalizacyjny postulat uspołecznienia sztuki czyli objektywizowania tego wszystkiego, co jest subjektywnym elementem artysty i odwrotnie, subjektywizowania wszystkich nieindywidualistycznych, kolektywnych, klasowych i społecznych zjawisk. Istotnym programem ,,kwadrygistów" jest życie i twórczość i one to dopiero po latach nadadzą ostateczny charakter i kształt ,,Kwadrydze" jako pokoleniu literackiemu. ,,Kwadrygiści" mocniej wierzą w życie, niż w książki, więcej usiłują czytać z życia, niż z książek i o wiele głębiej

cenią sobie twórczość realną nad fantastyczne marzenia; stąd obce im są teorje, programy i manifesty, stąd wiersze ich są trudne i skomplikowane, jak trudne i skomplikowane jest życie samo. Każdy wiersz zbudowany solidnie jest w ich mniemaniu najskuteczniejszym manifestem i teorją, przynajmniej potencjalnie. Nie chcą wierszy układać do manifestów i teoryj *à priori*, ani też odwrotnie, bo z chwilą napisania utworu teorja i manifest są już conajmniej zbyteczne. Teorją i manifestem, jako inspiracjami, gardzą, gdyż za jedyne i wiecznie żywe źródło inspiracji uważają nagie fakty życiowe. Nie usiłują sobie nadać żadnego imienia, żadnego „izmu", sądząc, że to jest raczej zadanie kogoś poza nimi — późniejszej krytyki i historji literatury. Nazwa musi wypływać z dzieła, które trzeba wprzód stworzyć, a potem dopiero można nazwać. Więc tworzyć, nie nazywać! To samo dotyczy postulatów czysto artystycznych. Uważają, że i forma utworu należy do twórczości. Każdy wiersz posiadać musi swoistą budowę, jedyną i wyłączną, rzekłbyś autonomiczną, której warunki zależne są jedynie od treści wiersza i poczucia estetycznego poety.

Z pewnym sensem tę bezprogramowość artystyczno-społeczną „Kwadrygi" możnaby nazwać najrealniejszym, najistotniejszym programem w stosunku do życia samego, płynnego, nieogarnionego i nieograniczonego w swych możliwościach. Jest ono dziś w naszych warunkach polityczno-społecznych tak skomplikowane i w tej komplikacji tak zawrotne i zmienne, że twórcy nie pozostaje nic innego, jak tylko: albo „drzwi zatrzasnąć od Europy hałasów" i kwilić indywidualistycznie nad własną samotnością, albo też pochylić się nad tym niedościgłym prądem zjawisk, wpatrzeć się weń nieustraszenie, zanurzyć i wyławiać, wybierać, dzielić, segregować, utrwalać w kształcie artystycznym i wynosić na światło dzienne, na wyżynę nieprzemijających wzruszeń ludzkich. To jest proces trudny, żmudny i przedewszystkiem długi, wymagający cierpliwości i namysłu. I to właśnie wybrała „Kwadryga". Stąd ta jej niby „nieobfita" i „rzadka" twórczość oryginalna, przywalona jeszcze zarzutem niejednolitości owej postawy artystyczno-społecznej poszczególnych jej członków. Ależ to właśnie jest jej plusem, ta różnica, ta inność członków „Kwadrygi" między sobą, wypływająca zresztą konsekwentnie z określonej wyżej postawy wobec życia. W każdej przecież grupie ludzi, nietylko artystów, główna siła, rozmach i szerokość zasięgu oddziaływania społecznego leży w różnicy ich poszczególnych członków. „Kwadrygiści" są zbyt doświadczeni życiowo, by pisać dla samego procesu pisania. Piszą dla życia i o życiu. Stąd każdy ich chwyt za pióro poprzedza długie nieraz milczenie — obserwacja życia, nasiąkanie życiem, zmaganie się z niem i z sobą, modlitwa o odpowiednie dla zdobytej treści słowo, walka o prawo do pokonania życia wierszem — o wysokie prawo osobiste do tego zwycięstwa!

Adam Szczerbowski.

„Nowe rymy".
(Z zagadnień formalnych nowoczesnej poezji polskiej).

Rytm i rym, jako czynniki, których skoordynowanie warunkuje — według wymagań doniedawna obowiązujących — kształt zewnętrzny poezji, nie są elementami równorzędnemi o jednakowej sile ekspresji i współmiernem znaczeniu. Zrodzony później, rym charakteru autonomicznego nie posiada, jest raczej dopełnieniem rytmu, który sam jeden stanowić może o istocie sztuki poetyckiej, jako zjawisko integralnie z nią związane.

Będąc w stosunku do rytmu zjawiskiem młodszem, nawet heteronomicznem, nie jest rym i w naszej poezji zarówno ludowej, jak średniowiecznej, czemś swoistem, rodzimem, jak są niem niektóre cechy rytmiki wiersza polskiego. Mimo to jednak poezja nierymowana, wiersze jedynie rytmem od prozy się wyróżniające, są u nas bardzo rzadkie, tak, że skutkiem wczesnego wprowadzenia rymu współdziałanie obu tych czynników wydawać się może — nawet w porównaniu z poezją obcą — cechą dla naszej poezji wyróżniającą, do pewnego stopnia istotną i zasadniczą.

Owo jednak podporządkowanie rymu walorom muzyczno-rytmicznym, o którem wyżej była mowa, powoduje, że w różnych epokach, pod wpływem rozmaitych kierunków i oddziaływań zagranicy, rodzi się chęć usunięcia rymu z faktury wiersza, wyzwolenia słowa poetyckiego z pęt, jakie mu nakłada i jakiemi hamuje swobodne organizowanie tworzywa artystycznego. Tak było przedewszystkiem w epoce „Młodej Polski", która pod tchnieniem muzycznej prozy Przybyszewskiego i francuskiego vers libre'u wydała takie arcydzieło, jakiem są *Hymny* Kasprowicza.

Zarówno jednak rytmy klasyczne, przeszczepiane z gruntu obcego na grunt polski, jak i wolny wiersz Kasprowicza, usuwając rym całkowicie, nie starają się o jego zreformowanie, o zmianę stanu, jaki w tej dziedzinie obowiązywał od wieku XVI, od czasu, kiedy Kochanowski skodyfikował ostatecznie zasadę polskiego rymu (całkowita współdźwięczność zakończeń wyrazów, począwszy od ostatniej samogłoski akcentowanej). Późniejsze czasy — w ciągu trzech stuleci — dorzuciły bardzo niewiele, najważniejszem chyba będzie wprowadzenie z początkiem XIX w. rymów „męskich"; z innych zdobyczy zaliczyć tu można pewne drobne odchylenia od zasady pełnego współdźwięku (typu: *powieki — dalekiej*), uwarunkowane słabością wygłosu, lub uprawomocnienie w rymach wymowy kresowej, znane już przed Mickiewiczem, ale jego przykładem uświęcone *(słońce — gorące).*

Nakreślona powyżej w najogólniejszych zarysach historyczna droga rymu polskiego pozwalałaby przypuszczać, że jego zasada, przetrwawszy bez uszczerbku kilkanaście pokoleń poetów, zatrzyma swój charakter i nadal, a choć nie rodzimego pochodzenia, mocą kilkuwiekowej tradycji będzie teraz i zawsze należała do struktury wiersza polskiego, jako jej składnik obok rytmu najistotniejszy.

Tymczasem w dobie ogólnych przewartościowań, w okresie — jak go nazywa Wells — powszechnego zamętu, jaki przeżywamy obecnie, doszło — jeśli chodzi o kwestje nas tu interesujące — i do zaprzeczenia rymowi jego uświęconej budowy, przez wyznaczenie mu nowych dróg i zadań, oraz przez stworzenie nowej formy współdźwięku, jeszcze nie unormowanej ostatecznie, ale już obowiązującej najmłodsze pokolenie poetów, a opierającej się na odmiennych niż dawna zasadach. Nowa ta postać współdźwięku, pojawiająca się u nas od lat przeszło dziesięciu, otrzymała kolejno kilka nazw, jak „nowe rymy", „rymy osłabione", „półrymy", aż wreszcie wszystkie inne wyparła inna, brzmieniem swem niezupełnie oddająca zawartość: asonans.

Podciągnięcie walki z uświęconym tradycją rymem do ogólnej zasady przewartościowywania kultury współczesnej w dobie, w której żyjemy, nie wyjaśnia oczywiście podłoża, na którem wyrosła. Czynnika tego nie szukajmy w zwrocie do ubogiego asonansu średniowiecznego ani w przejęciu z zagranicy „asonancy", polegającej na wyłącznie wokalicznej współdźwięczności, ani nawet we wpływie poezji rosyjskiej i jej teoretyków [1]), lecz obok zwalczania zakorzenionych tradycyj artystycznych, obok dążenia do oryginalności za wszelką cenę, będziemy go szukali przedewszystkiem w stwierdzeniu tego prostego a uderzającego faktu, że zakres możliwości rymów, choć bogaty, ale ograniczony, wyczerpany został w ciągu wieków praktyki poetyckiej niemal do dna. Poecie doby dzisiejszej, który poznał i przyswoił sobie bogactwa formalne romantyzmu i Młodej Polski, rzuca się w oczy prawda, że w zakresie rymu, jego dźwięczności i niezwykłości, zrobiono wszystko, że mistrzostwa rymu Staffa, Langego czy Leśmiana nie przewyższy, że będzie jak w błędnem kole obracał się bezustanku w zakresie form znanych i w większym czy mniejszym stopniu zbanalizowanych i że tem samem, choćby tylko o zewnętrzny kształt poezji chodziło, nie spełni postulatu każdej nowej szkoły poetyckiej: oryginalności.

Wychodząc z powyższego założenia, musielibyśmy się zgodzić, że asonans dzisiejszy — o ile oczywiście jego walory eufoniczne dorównają walorom dawnego (pełnego) rymu — jest nie zubożeniem czy symplifikacją zasady współdźwięczności, ale przeciwnie, rozszerzając zasób

---

[1]) Jak to czyni prof. Nitsch w artykule *O nowych rymach* (*Przegląd Współczesny* 1925, nr. 10).

możliwości w tej dziedzinie, jest wzbogaceniem, amplifikacją zasobów starego rymu.

Inna rzecz, jeśli zjawisko to przekroczy pewne ramy, jeżeli całkowicie usunie rym pełny, jeżeli przesunie konkretną i doraźnie oddziałującą zasadę współdźwięczności na teren czystej spekulacji, wtedy mówićby można o zubożeniu współdźwięku wskutek wprowadzenia asonansu, co w konsekwencji prowadziłoby do całkowitego wycofania tego czynnika. Młodość asonansu współczesnego, a w związku z nią jego świeżość i żywotność, nie pozwalając jeszcze na przepowiadanie przyszłości tego zjawiska, otwiera dla zasady współdźwięczności perspektywy raczej korzystne, zwłaszcza, jeśli weźmiemy pod uwagę zdobycze formalne, jakie przy stosowaniu na szeroką skalę asonansu osiągnęli młodzi poeci z pod znaku „Kwadrygi" i „Meteoru", dwóch dużą żywotność wykazujących ugrupowań poetyckich.

Nie przesądzając zatem kwestji dalszego losu asonansu, rymu pełnego i ich współżycia w fakturze nowoczesnego wiersza [1]), chciałbym jeszcze przedstawić w związku z budową rymu pełnego zasadę struktury asonansu współczesnego i przeprowadzić podział zjawisk z nim związanych w zakresie kilku głównych grup, jakie zdołałem ustalić, opierając się na obfitym materjale, zaczerpniętym przedewszystkiem z twórczości tych poetów, którzy asonans wprowadzili (pierwszym był J. Iwaszkiewicz, a bezpośrednio po nim inni poeci z grupy „Skamandra": Tuwim i Słonimski), dla których asonans miał zrazu charakter zastępczy, uzupełniając tu i ówdzie niedobory pełnorymu — oraz tych, którzy posługując się umiejętnie „nowemi rymami", nadali im charakter współrzędny rymom starym, nie zarzucając jednak tych ostatnich całkowicie (chodzi głównie o poetów „Kwadrygi").

Jeżeli weźmiemy pod uwagę rym w jego tradycyjnym kształcie doskonałym (np. *j-estem — szel-estem*), lub dopuszczalnym (np. *r-óży — d-użej*, *g-oni — d-o niej*) zauważymy, że da się on rozebrać na dwie zasadnicze części: pierwszą, w skład której wchodzi samogłoska akcentowana z następującą po niej spółgłoską, lub grupą spółgłosek (*est*, *uż*, *oń*) i drugą, składającą się z samogłoski nieakcentowanej, w rymach zamkniętych zakończoną spółgłoską (lub grupą spółgłosek), w rymach otwartych pozbawioną tej osłony. Obie te części składowe mają charakter utożsamiający, gdyż wskazują na współdźwięczność zakończeń poszczególnych

---

[1]) Pisałem o tem obszerniej w artykule *Dziesięciolecie asonansu* (*Ruch Literacki* 1929, nr. 7). Por. także K. W. Zawodziński: *Kwestje poetyki w bieżących czasopismach* (*Pamiętnik Warszawski* 1930, nr. 6) i Z. P. *Droga*, 1931, nr. 1. Poza tem z rzeczy, które ukazały się w ostatnich dwóch latach: T. Peiper: *Droga rymu* (*Przegląd Współczesny* 1929, nr. 11). W. Lewik: *Nowe rymy w świetle badań nad teorją istoty, wartości i znaczenia współdźwięków* (*Pamiętnik Warszawski*, 1930, nr. 7) i M. Piechal: *Twórcze podstawy nowego rymowania* (Ibid. 1930, nr. 9, polemika z Lewikiem).

wierszy, przyczem część pierwsza, jako akcentowana, spełnia rolę główną i nie dopuszcza odchyleń, w drugiej (wygłosie rymu) śledzić można pewne odchylenia (*róży-dużej, goni-do niej*), nie będące w jaskrawej sprzeczności z fonetyką w sensie tożsamości dźwiękowej.

Budowę asonansu możemy rozłożyć również na dwie zasadnicze części: 1. część utożsamiającą, w wielu wypadkach identyczną z pierwszą (akcentowaną) częścią rymu — w innych przesuwającą się bardziej w kierunku wygłosu. I tak w przykładzie *chłopcem-obcy* częścią utożsamiającą będzie grupa *opc*, powtarzająca się w obu wyrazach, dających asonans, w przykładzie *zmierzchu-wierzchół* będzie nią grupa *'erzchu*, w innym *kadłub-kowadło* grupa (k) *adł* i t. p. Ze względu na nieustaloną pozycję tej części, lepiejby może było nazwać ją momentem utożsamiającym. Drugi element asonansu stanowić będzie moment odróżniający, (w powyższych przykładach dźwięki *em/y*, *ł*/— (zero dźwięku), *ub/o*), którego cechą naczelną jest nie powtarzanie dźwięków, ale przeciwnie, zmiana dźwięku, usuwanie monotonji, a zarazem podkreślanie poprzedzającego go współdźwięku na mocy prawa kontrastu.

Nie wchodząc w bliższe rozważanie zadań obu powyższych momentów, jakie wyróżniliśmy w asonansie, można najogólniej stwierdzić, że asonans współczesny, utożsamiając i odróżniając równocześnie, spełnia zadanie wyszczególniania dźwięków zgodnych drogą nową i swoistą podkreślania przez przeciwieństwo, zgodnie z zasadą nowej sztuki (a przynajmniej głównych jej kierunków) wyzwalania i odkrywania tego, co różnorodne, nietypowe, wydobywania świata z pęt schematyzmu, odkrywania w rzeczywistości nie monotonnej i zniewalającej jedności — ale, mówiąc słowami Papiniego, ducha wyzwalającej wielości.

Grupą asonansów, którą bezwzględnie uznaćby można za najliczniejszą, reprezentatywną i zarazem najbliższą prawidłowemu rymowi, są asonanse, polegające na całkowitej zgodności samogłosek i spółgłosek z wyjątkiem ostatniej, która, jako wygłosowo słaba w jednym z rymujących wyrazów, nie spotyka się ze współdźwiękiem w drugim. Są to asonanse typu: *Thule-amulet* (Iwaszkiewicz), *wystaw-Antychrysta* (Tuwim), *marynarza-twarzach* (Pawlikowska), *zażarta-tartak* (Słobodnik), *zmierzchu-wierzchół* (Ciesielczuk), *odpomni-pomnik* (Piechal). Ten typ asonansu u poetów „Skamandra" niemal wyłączny — u innych trafia się bardzo często. Wykorzystane tutaj (bardzo swobodnie) fonetyczne prawo oddźwięcznienia i częściowego zaniku artykulacji wygłosowej spółgłoski [1]) znane było już poezji wcześniejszej (por. rymy Kasprowicza: *łez-szczesł-kres-wskrzesł*, w dramacie *Sita*), to też rodzaj asonansów, wyżej omówiony, uznać należy za kon-

---

[1]) Oczywiście w pewnych, ściśle określonych warunkach.

sekwentny, historycznie uzasadniony szczebel rozwoju sztuki rymowania. Zaznaczyć przytem należy, że na wprowadzenie jego wpłynęło, a do szybkiego rozpowszechnienia się przyczyniło, niezwykłe ubóstwo rymów pełnych zamkniętych, zwłaszcza niegramatycznych, jak niemniej zbanalizowanie ich przez częste użycie (*jestem-szelestem, miłość-zawiłość, kobiercem-sercem*).

To akustycznie niemal identyczne wrażenie, jakie daje asonans powyższego typu, nie słabnie przy asonansach drugiego typu: *wieczór-przeczuł* (Tuwim), *topór-topól* (Słonimski), *żalem-Magdalen* (Maliszewski). Jak powyższe przykłady mówią, ten rodzaj asonansu polega na tem, że ostatnia spółgłoska (część rozróżniająca), jako najsłabiej artykułowana, w jednym z „rymujących" wyrazów odpowiada w drugim nie identycznej, jak w rymie prawidłowym, ale pokrewnej. W asonansach innej (III) grupy ten sam charakter posiada samogłoska: *koniedłoni* (Iwaszkiewicz), *czyha-cichą* (Słobodnik), *cieśle-wznieśli* (Flukowski), przyczem stwierdzić trzeba, że z obu tych grup walory bliższe prawidłowemu rymowi ma grupa ze zmienną spółgłoską, ją też uznać należy za zdobycz pierwszorzędną ze stanowiska dziejowego rozwoju wiersza polskiego, wraz z asonansami typu pierwszego (*wystaw-Antychrysta*).

Aby nie mnożyć przykładów, włóżmy do ostatniej (IV) „przegródki" całe bogactwo asonansów innych odmian i typów, choć i tu wśród różnorodności i pozornego pomieszania dopatrzeć się można pewnego ładu, pewnych wprawdzie nieumówionych zgóry i niespisanych, ale istniejących i przestrzeganych prawideł. Tyczy się to zwłaszcza poetów „Kwadrygi" i „Meteoru", ci bowiem kunszt asonansu rozwinęli i pchnęli naprzód, nadając tej sztandarowej zdobyczy charakter nie zastępczy, ale twórczy, wyzwalający pewną nową organizację słowa poetyckiego, jako czynnik, pociągający za sobą treść, w myśl założenia, że współdźwięk nie jest balastem, obciążającym treść, ale jednem z głównych jej źródeł [1]).

Streszczając powyższe uwagi, podkreślić trzeba raz jeszcze, że dotychczasowe zdobycze tego nowego sposobu „rymowania", jakiem jest asonans współczesny, pozwalają dopatrywać się w nim nie bezwzględnej anarchji, indolencji, bezwiednego naśladowania, prymitywizowania czy symplifikacji zasady współdźwięku, ale wręcz przeciwnie, świadomego szukania nowych dróg, nowych źródeł poezji i nowych wysiłków w kierunku wydobycia ze słowa i dźwięku wartości dotąd nieznanych — krótko: jednego z wielu pojawów tego nastawienia współczesnej sztuki, które Juljan Tuwim w zaraniu nowej epoki tak świetnie określił tytułem swej pierwszej książki: czyhanie na Boga.

---

[1]) Por. K. Wóycicki: *Forma dźwiękowa prozy i wiersza polskiego.*

Recenzje i sprawozdania.

O POWIEŚCIACH POLSKICH Z R. 1930 (Cz. II).

Coraz ciekawiej rozwija się twórczość Ewy Szelburg-Zarembiny. Jej ostatnia powieść: *Chusta Św. Weroniki*, przedstawia w subtelnych, pastelowych barwach przeżycia młodej kobiety, niby nową wersję „dziejów grzechu".

W każdej z książek tej autorki na pierwszy plan występuje świetnie odczuta atmosfera ludzi i zjawisk, owo powietrze psychiczne, którem oddycha życie „osób działających". Same te osoby zjawiają się i przechodzą jak cienie, ale zostaje po nich przejmująca smuga nastrojów psychicznych.

Poruszone w utworze zagadnienie należy do oryginalnych. Młoda dziewczyna, której egzystencja przedstawiona jest w skrótach od dzieciństwa do śmierci, w pewnym momencie wychodzi z miłości zamąż. Istnienie jej, stargane fizycznem i moralnem sieroctwem, znajduje rekompensatę w związku z ukochanym. Ale stan ów trwa chwilę. Weronika doznaje rozdzierającego uczucia, że miłość czyni z niej bezwolny łup pożądań wszystkich innych mężczyzn. Przeżycia te u Weroniki rozgrywają się na głębszej płaszczyźnie: są one objawem odczuwania miłości, jako szczytowego, jedynego momentu życia. Ale ta miłość staje się uczuciem tragicznem. Nie mogąc być jedyną, staje się powszechną. Weronika z przerażeniem uświadamia sobie, że właściwie każdy mężczyzna może mieć prawo do niej, i że prawo to znajduje posłuch w jej krwi. Więc w ogniu najgorętszych uczuć dla męża — odchodzi od niego. Taką bowiem tylko ofiarą może wykupi swe zmysły z pod władzy innych mężczyzn i zachowa czystość miłości dla męża.

Prawo do miłości Władysława Rymkiewicza, jest to powieść z tezą, a więc typ utworu, w którym akcja treściowa została nagięta do skonstruowanej zgóry definicji. Zagadnieniem naczelnem jest tu dramat nierozerwalności małżeństwa, w którym, jak w sieci, szarpią się ludzkie namiętności. Naogół jednak i bohaterowie i konflikty, nie żyją własnem życiem, ale tylko ilustrują tezę autora.

P. Rymkiewicz przedstawia dwie pary miłosne na tle jednego nieszczęśliwego małżeństwa, mianowicie pp. Doberskich. Mąż się zakochał w młodej dziewczynie, żona utrzymuje stosunek z pewnym fryzjerem. Na zasadzie tych faktów ukazano nam rozbicie stadła, ale wiary w dramat nie obudzono. Doberski w obcowaniu z ukochaną Hanią jest czuły, subtelny, pełen najwyższej dżentelmenerji — w domu zaś do nieprzytomności zatłukuje swą „przeszkodę do szczęścia". Jaskrawość tych objawów jest oczywistą koncesją na rzecz triumfu tezy, ale tiiumfu artystycznego nie daje. Autor skoncentrował zanadto swój kompleks tematyczny. Wszyscy jego bohaterowie, najrozmaitszej ważności, żyją pod znakiem rozwodów. Wyradza się to w sztuczność obrazu; zamiast ludzi — powstają żywe szablony.

Doskonały nowelista Jerzy Kossowski, po kilku powieściach, wydał znowu zbiór opowiadań p. t. *Powroty*.

Proza Kossowskiego pełna jest tej rzeczywistości, którą opisuje. Oko jego szczególnie czułe jest na plastykę zdarzeń, na fermentującą powierzchnię życia. Objawy te chwyta na gorącym uczynku ze ścisłością nieomylną. Znamienne, że pisarz ten prawie zupełnie nie używa metafor. Wynika to z ostrości widzenia rzeczywistości, ze zmysłowego odczucia jej prężności. Bliskość i bezpośredniość tego sto-

sunku usuwa potrzebę porównań. Zastępuje ją tętniąca konkretność zdania, jeżeli chodzi o wartość narracji, i precyzyjna budowa całości, jeżeli chodzi o realizm kompozycji. Zalety te przeważnie dotyczą nowel. Odznaczają się one poczuciem miary, proporcji i dobrze przygotowanego efektu.

Zbiór nowel, o którym mowa, nie posiada jednolitej wartości. Są tu rzeczy mocniejsze i słabsze, czuje się jednak, że mimo cechujących je zalet nie leżą one w polu najwyższego wysiłku autora. Tematem jest batalistyka, teren, na którym Kossowski porusza się ze swobodą i brawurą, nietylko dlatego, że dziedzinę tych przeżyć wydeptał własnem doświadczeniem żołnierskiem, ale że surowość, prostota i dramatyczność tego życia najbardziej odpowiada zamaszystości jego pióra. Kossowski nie pogrąża się w zawiłą psychologję bohaterów, charaktery posiadają tę samą mocną prostolinijność, jaka znamionuje jego język i jego zdolności konstrukcyjne.

Przedmiotem powieści mało znanego autora Tadeusza Łopalewskiego p. t. *Nierozsądny kochanek*, są dzieje powojennego wykolejeńca, Pierwszym dramatem młodzieńca było to, że zwycięski koniec wojny, w której brał udział, stał się jego klęską osobistą. Okazało się, że bojowa ,,podróż do wolnej ojczyzny" była milszą od utęsknionego ,,przybycia". Piotr Smucki w cywilu, jak tylu, tylu innych, odczuwa cały bezsens swojej bezradnej dojrzałości. Na ofiarnej żołnierce przeszła pierwsza młodość; ani teraz chce, ani może się uczyć, fachu żadnego nie zna, pracy dostać nie może, a żyć trzeba. Irytujące poczucie kontrastu między niedawnem bohaterstwem i ważnością wygranej roli a upakarzającą sytuacją ,,niepotrzebnego" po wojnie człowieka, podcina wiarę w jego osobistą i społeczną wartość.

To pierwsze ,,gorczyczne" ziarno po powrocie ,,na ojczyzny łono" struło mu duszę. W tym właśnie stanie wprowadza autor swego bohatera w ,,intrygę miłosną". Smucki czuje się bezwładny wobec swej miłości. Miłość ta jest ,,bez gwiazd i bez wiary". Tymczasem dramat życiowy narasta. Młody człowiek wdaje się w inne romanse, aby niemi oszukać pasywność wobec ukochanej Joli. Bierność ta niszczy obojgu życie. Jola wychodzi zamąż — nieszczęśliwie i nieszczęście swe, wyjawione w przedśmiertnej woli, wraz z dzieckiem powierza Piotrowi.

Tęgość opisu, poczucie konsekwencji w ujęciu charakteru ze wszystkiemi niespodziankami traktowanej po ludzku natury, składają się na rzetelną literacką całość.

Leon Pomirowski.

Z KSIĄŻEK DLA MŁODZIEŻY.

(Wydawnictwa Książnicy - Atlas z 1930 r.).

Licznik z czerwoną strzałką J. Meissnera, to zbiór jedenastu nowel lotniczych.

Wiele możnaby powiedzieć na temat pociągu, jaki budzi w młodzieży cała literatura kryminalistyczno-sensacyjna. Słuszna więc wydaje się taktyka, polegająca na skorzystaniu z tej tendencji i podsuwaniu młodzieży lektury, mającej zabarwienie sensacyjne, a zatem mogącej ów głód zaspokoić, niemniej wszakże posiadającej istotną wartość literacką oraz zdrowe podłoże uczuciowo-etyczne. Otóż *Licznik z czerwoną strzałką* na wyobraźnię, spragnioną jaskrawych efektów, podziałać może.

Drugą sprawą, której młodzież wymaga obecnie bardziej świadomie niż kiedykolwiek dawniej, jest traktowanie jej narówni z dorosłymi. Potrzeba takiego traktowania została dostrzeżona zarówno przez pedagogów jak wydawców i w literaturze pedagogicznej wyraz swój wielokrotnie znalazła (zwłaszcza u J. Korczaka).

Tom nowel Meissnera nie może pod tym względem wzbudzić najmniejszej ze strony czytelników nieufności. Ton, który tam panuje, jest tonem ,,dla dorosłych".

Twardy los ,,żółtych kołnierzy", czar zawrotnego pędu w powietrzu, urok bezustannej gry — hazardu o życie — stanowią źródło tematów i nastroju nowel

Meissnera. Głównym motywem psychologicznym aż czterech z nich jest nieprzezwyciężony fatalizm. Szlachetny ton liryczny brzmi w *Śmierci lodowej*, o motywie miłości matki. We wszystkich prawie odzywa się czysta nuta polskości, polegająca na mocno podkreślonem przekonaniu, iż lotnictwo polskie stoi na poziomie wszechświatowym. Umiłowanie zawodu, odwaga, ambicja narodowa — to są cechy postaci, przesuwających się poprzez wszystkie nowele.

Wartość literacka poszczególnych utworów nie jest oczywiście równa. Niemniej wszystkie nowele są zajmujące, żywe, akcja toczy się wartko.

Język i styl autora, wzbogacony swobodnie stosowanem słownictwem technicznem nawigacyjnem i lotniczem, ma wielką giętkość i sprawność.

Przygody polskich podróżników M. Smolarskiego są lekturą odmienną niż *Licznik*. Wyobraźni, głodnej jaskrawych efektów, nie zaspokoją. Ton opowiadań zbliża je do szkiców historycznych, a te są zwykle miłą lekturą. Może młodzież niezawsze docenia jej wartość, interesuje się natomiast wielce tego typu utworami, gdy zapoznaje się z niemi pośrednio: jest to doskonały materjał do głośnego czytania.

Opowiadaniom M. Smolarskiego brak może nieco ruchu, barwności i plastyki. Wartością głębszą tej książki jest natomiast znowu ów zdrowy narodowo-obywatelski ton, jak w poprzedniej. Jest to książka, pisana dla młodych obywateli wielkiego państwa, nawiązująca nadwątlone przez okres niewoli nici tradycji z wielką przeszłością. Polskie barwy na dalekich lądach przyzwyczają młodzież do śmiałego patrzenia w wielką przeszłość narodu. Historyczne opracowanie — sumienne.

,,Bibljoteka Iskierek" powiększyła się o nową powieść F. A. Ossendowskiego p. t. *Mali zwycięzcy*, pełna nadzwyczajnych przygód. Jest to robinzonada o zabarwieniu wybitnie polskiem ze szkoły sienkiewiczowskiego *W pustyni i w puszczy*. Książka czytana jest przez młodzież napewno chętnie, gdyż napisana jest żywo i łatwo, lecz głębszego wrażenia nie wywrze. Młodzież poznaje się szybko na zbytnio pomyślnem rozwiązaniu konfliktów, na zbyt cudownem pokonywaniu przeszkód, a powieścią Sienkiewicza niezmiennie zachwyca się m. i. dlatego, iż prócz fabuły — znajduje się w niej trochę prawdziwej grozy życia oraz jego trudu.

Ze względu na swój fantastyczny charakter osobne miejsce w wydawnictwach Książnicy zajmuje *Baśń o księciu Gotfrydzie, rycerzu gwiazdy wigilijnej* Haliny Górskiej. Jest to baśń o niezwykłych czynach małego średniowiecznego królewicza-rycerza. Świat fantastyczny składa się tu napobór z postaci naogół znanych i we wszystkich nieomal baśniach spotykanych: czarownic złych, czarodziejek łaskawych i pomocnych, krasnoludków i t. d. Postaci te jednak występują w pewnem swoistem a oryginalnem oświetleniu, królewicz — pomimo obcego imienia — ma krewki, zapalczywy, iście słowiański temperament. Siłą — jak zwykle: dobroć i wola; lecz bronią — nietylko miecz, ale i skrzypce. Sceny, w których na plan pierwszy wysuwa się muzyka Gotfryda, należą do najlepszych w baśni. Przyroda rodzima zestraja się w harmonijną całość ze słowiańską zapalczywością królewicza. Roztańczony w takt muzyki Gotfrydowej tłum duszków czy wilkołaków ma w sobie coś z zawrotnego wiru tańców Stryjeńskiej. Sabat ten, zarówno jak scena wyzwania do walki okrutnego Alberta — należą do najpiękniejszych kart.

Zachęcająco barwne okładki, ozdobione bardzo dobremi ilustracjami J. P. Przybylskiej, Mackiewicza i Sopoćki, dobry druk, papier, staranna korekta — cechują tomiki ,,Bibljoteki Iskier" oraz ,,Iskierek". Szczególnie estetycznie przedstawia się *Baśń*. — Niektóre z tych tomików są zaopatrzone w słowniczki pomocnicze. Ułatwiają one orjentowanie się w terminologji specjalnej, zwłaszcza w *Liczniku*. (Mogłyby jednak być bardziej wyczerpujące!)

Wanda Stetkiewiczówna.

RUCH LITERACKI (rocznik 1930).

Założony w roku 1926 *Ruch Literacki* w ciągu swego krótkiego istnienia zdobył samoistne stanowisko w naszem czasopiśmiennictwie literackiem. Wśród jego współpracowników widzimy obecnie nazwiska zarówno głośnych i doświadczonych badaczy, jak i sił młodych.

Pismo zachowało układ z lat ubiegłych, przewidujący 5 zasadniczych działów: artykuły, materjały, recenzje, bibljografję, oraz notatki i kronikę.

W dziale artykułów należy wyodrębnić prace, poświęcone Kochanowskiemu, w związku z jego rocznicą. Specjalny numer z maja r. ub. zawiera dość obfity i urozmaicony zbiór głosów uczonych-cudzoziemców o poecie czarnoleskim. Okazuje się, że mimo ciągłego braku przekładów i trudności, jakie nastręcza cudzoziemcom poznanie Kochanowskiego w oryginale, zdobywa on stopniowo uznanie dla siebie i szacunek dla kultury staropolskiej wśród uczonych całego świata. Poza Kochanowskim najwięcej uwagi zajmują: Mickiewicz (5 artykułów), Słowacki (3, w tej liczbie *Słowacki w literaturze współczesnej* S. Kasztelowicza) i Żeromski (3). Raz jeszcze została poruszona sprawa tajemniczej liczby z widzenia księdza Piotra. Prof. Kolbuszewski broni swego przypuszczenia, że liczba 44 została przyjęta od St. Martin'a, podczas gdy prof. Kleiner zgodnie z swym dawnym poglądem oddaje pierwszeństwo interpretacji kabalistycznej, według której 44 oznacza imię Adam. Za sądem prof. Kleinera przemawia argument w danym wypadku rozstrzygający: logika tekstu. Jedynie jego interpretacja czyni z tajemniczego wyrażenia logiczną i uczuciową pointę widzenia ks. Piotra oraz stwarza naturalne ogniwo w rzędzie imion bohaterów „Dziadów". — Osobno wymienimy artykuły, poświęcone zagadnieniom ogólnym i metodologicznym: *O sądach w twórczości i krytyce literackiej* S. Kawyna, *Problemy analizy estetycznej utworów literackich* Z. Rothertowej i *Formy przeżyć literackich* Klary Turey.

Na uwagę zasługują m. i. artykuły St. Małachowskiego-Łempickiego o wolnomularstwie, J. Hulewicza: *Koncepcje historjozoficzne Żeromskiego* i A. Drogoszewskiego: *Mickiewicz poznaje Marylę.*

Recenzje (liczba ich sięga pięćdziesięciu) wychodzą przeważnie z pod pióra rzetelnych znawców poszczególnych dziedzin literatury. Duże znaczenie posiadają jak zwykle, uwagi Aleks. Brucknera na marginesie książek Hartleba, a szczególnie Windakiewicza o Kochanowskim. A. Szczerbowski w recenzji *Literatury współczesnej dla użytku szkół średnich* M. Szyjkowskiego przedstawia gruntownie charakter tego podręcznika, wytykając usterki rzeczowe i metodyczne. Przenikliwe jest omówienie najnowszego (dziesiątego) wydania literatury Chrzanowskiego. Ostro, lecz sprawiedliwie ocenione zostało przez J. Birkenmajera nowe „uzupełnione" wydanie *Dziejów literatury polskiej* K. Wojciechowskiego. Sporo miejsca zajmują sprawozdania z dzieł obcych. Omawiają one publikacje, dotyczące bezpośrednio literatury polskiej, np. przekładów poezyj, a nadto coraz częściej, dzieła ogólne z teorji badań literackich.

Prowadzona wzorem lat ubiegłych przez P. Grzegorczyka bibljografja obejmuje najważniejsze dzieła literatur obcych oraz opracowania z zakresu literatury polskiej, poczynając od października r. 1929; uwzględnia ona również prasę. Bibljografja ta, ukazująca się corocznie także w wydaniu książkowem, stanowi cenną pomoc przy badaniach literackich i ocala od zapomnienia wiele artykułów.

Jeśli wolno wnioskować z ostatniego rocznika, redakcja *Ruchu Literackiego* zmierza do nawiązania bliższej łączności z tak bujnie rozwijającą się na Zachodzie teorją nauk humanistycznych i do ożywienia samodzielnych badań na tem polu. Nie trzeba dodawać, że taki kierunek pisma budzi szczególne zainteresowanie.

Mieczysław Giergielewicz.

Korespondencje.

KRAKÓW.

Dwie instytucje wycisnęły piętno na życiu umysłowem Krakowa: Uniwersytet Jagielloński i Akademja Umiejętności. ,,Ekstenzywna", jak możnaby powiedzieć za przykładem amerykańskim, działalność Uniwersytetu, jego wyjście poza mury gmachu i grono studentów, wyraża się przedewszystkiem w t. zw. Powszechnych Wykładach Uniwersyteckich. Ta szeroko pomyślana działalność popularno-naukowa zakreśliła promień dość znaczny i obejmuje obecnie 4 województwa. Uniwersytet gromadzi ponadto szersze sfery kulturalne z okazji uroczystych obchodów i przy sposobności występów zagranicznych uczonych.

Do ścisłego przeważnie koła specjalistów ograniczają się posiedzenia naukowe Polskiej Akademji Umiejętności. Z referatów Wydziału Filologicznego zasługują w tym sezonie na uwagę: cykl wykładów prof. Szyjkowskiego z Pragi p. t. *Udział Polski w odrodzeniu czeskiem*, obszerne studjum prof. Z. Łempickiego z Warszawy o recepcji Pindara w piśmiennictwie europejskiem XVII i XVIII w. i hipoteza prof. Kota, że autorem poezyj t. zw. Anonima-protestanta jest Erazm Otfinowski. Natomiast publiczne, doroczne posiedzenia Akademji gromadzą elitę szerszego społeczeństwa krakowskiego, a i poza tem umie Akademja znaleźć dość sposobności, by nawiązać kontakt ze społeczeństwem. Świetnym tego dowodem był Zjazd im. Kochanowskiego — owa wspaniała manifestacja kultury staropolskiej — który godnie zakończył ubiegły sezon prac Akademji. W sezonie bieżącym uczciła Akademja w listopadzie stulecie śmierci Jana Śniadeckiego, a trwałą pamiątką rocznicy będzie zamierzone wydanie drukiem części jego olbrzymiej korespondencji. — W rocznicę wergiljańską Akademja wysłała do Włoch delegację, wiozącą w darze tom prac naukowych p. t. *Commentationes Vergilianae.*

Stosunkowo znaczna ilość uczonych i kandydatów na uczonych, żyjących w Krakowie, nadaje specjalny charakter życiu prywatnemu i publicznemu miasta. Ona to sprawia, że towarzystwa naukowe powstają tu coraz liczniej — każda niemal gałąź wiedzy reprezentowana jest przez jakieś zrzeszenie — ona sprawia, że mimo osłabienia ich tempa możnaby Kraków i dziś jeszcze nazwać miastem odczytów i dyskusyj. Wszak nawet i radjostacja krakowska specjalizuje się, rzec można, w odczytach naukowych. Z krakowskich towarzystw humanistycznych największą może ruchliwością odznacza się Oddział Pol. Towarzystwa Historycznego. Częste są również zebrania Towarzystwa Filozoficznego. Oddział Towarzystwa Literackiego im. Mickiewicza pomnożył liczbę członków, ale ustał w gorliwości, jeśli idzie o zebrania dyskusyjne (tylko jedno!). Dość późno odezwało się też bardzo dawniej ruchliwe Tow. Miłośników Języka Polskiego, które umiało rozbudzić zainteresowanie dla spraw językowych w nader szerokich kołach. Często gromadzi swych członków Tow. Miłośników Książki na odczyty, o poziomie zresztą nie zawsze równym. Najpiękniej uczciło to zrzeszenie rocznicę listopadową, oświetlając wszechstronnie publicystyczną i artystyczną stronę powstania przez odczyty, recytacje i wystawę druków i plastyki. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, obok spraw zawodowych, ujmuje tematy humanistyczne przeważnie z punktu widzenia dydaktyki. Ostatnio zapoczątkowało dyskusję na temat aktualizacji lektury

polskiej w gimnazjum wyższem. Pomijam inne związki i zrzeszenia naukowe, nader liczne, oraz towarzystwa, mające na celu wzajemne poznanie się narodów, a rozwijające działalność przez odczyty i bibljoteczki. Cenną bibljoteką i czytelnią obdarzył miasto niedawno założony Naukowy Instytut Katolicki.

Osobno zwracam uwagę na Związek Zawodowy Literatów Polskich. Publicznie wystąpił Związek, któremu patronuje K. H. Rostworowski, z kilkoma wieczorami autorskiemi, z „wiecem poetów" — brali udział czołowi —, wspólnie zaś z Tow. Słowiańskiem dał możność usłyszenia odczytu W. Kredby, czeskiego tłumacza Sienkiewicza. Sześciu członków Związku odbyło w zamian wycieczkę propagandową do Czechosłowacji. Związek ufundował niedawno nagrodę literacką dla zasłużonych pisarzy, członków Związku, „w celu podniesienia zainteresowania literaturą w naszem mieście". Otrzymał ją, jako pierwszy, Jan Wiktor za *Tęczę nad sercem*. Działalność zrzeszenia idzie zresztą obecnie w kierunku raczej propagandowym, niż samopomocowym. — Pierwsze kroki stawia młody, półakademicki, Krakowski Klub Literatów, który zaczął od wieczorów recytacyjnych.

Naukowe nastawienie Krakowa przejawia się najdobitniej w jego ruchu wydawniczym, niemal pozbawionym beletrystyki. Największym wydawcą krakowskim jest niewątpliwie Akademja Umiejętności. W r. 1930—1 notuje Akademja w swym dorobku dwa wydawnictwa monumentalne: pierwszem jest dalszy (28) tom *Bibljografji Polskiej* Estreichera, której publikacja zaczyna zbliżać się do końca, drugiem *Biblja Szaroszpatacka*, ów bezcenny zabytek języka staropolskiego, wydany w całości w wiernej reprodukcji, a opracowany przez Bernackiego (nie bez usterek). Z zakresu polonistyki cennym nabytkiem jest dalszy (83) tom *Bibljoteki Pisarzów Polskich*, zawierający dobry poemat z XVII w., p. t. *Oblężenie Jasnej Góry Częstochowskiej*, który zasłużony wydawca, prof. Czubek, przypisał Odymalskiemu. Wzorowy jest komentarz i sposób wydawnictwa, zastosowany przez Cwiklińskiego do krytycznego, zupełnego wydania poezyj łacińskich Kl. Janickiego (w *Corpus antiquissimorum poetarum Poloniae latinorum lib. VI)*. Jako tom XVII *Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce* wyszedł *Dziennik podróży St. Staszica 1789—1805*, opracowany przez Cz. Leśniewskiego. T. Grabowski ogłosił dalszy ciąg swych dziejów krytyki polskiej: *Krytyka literacka w Polsce w epoce romantyzmu 1831—1863*. Z innych wydawnictw zwracam uwagę na A. Lewaka *Katalog rękopisów Muzeum A. Mickiewicza w Paryżu*, rozprawę Brahmera *Włochy w literaturze francuskiej okresu romantycznego*, pracę Chrzanowskiego jun. o Trentowskim, dalszy tom *Archiwum Filologicznego*, a przedewszystkiem na rozpoczęcie nowego wydawnictwa p. t. *Archivum Neophilologicum*, pod redakcją Wędkiewicza, które obejmuje studja zarówno językowe, jak literackie. Jak widać więc, Akademja obok nowych wydawnictw, podjęła na nowo kilka swych seryj wydawniczych, przerwanych od dłuższego czasu. Owocem obchodzonych rocznic są: odczyt I. Chrzanowskiego *Jan Śniadecki jako wychowawca narodu* i K. Piekarskiego *Bibljografja dzieł J. Kochanowskiego* o ciekawych wynikach zwłaszcza w zakresie ustalenia chronologji pierwszych wydań.

Z firm wydawniczych krakowskich prześciga daleko wszystkie inne ilością i aktualnością, jako też wartością naukową swych publikacyj, Krakowska Spółka Wydawnicza. W r. 1930 wydała Spółka monumentalne *Dzieje kultury polskiej* Brucknera, których dwa tomy, obejmujące czas do końca XVII w., wyszły już drukiem w całości, a trzeci zaczął pojawiać się zeszytami. W dziele tem, można powiedzieć, jest „cały Bruckner", nietylko dlatego, że posiada ono wszystkie zalety (a w małym procencie i wady) pióra wielkiego pisarza, ale i dlatego, że jest niejako bilansem jego całej pracy pisarskiej, sumą jego zdumiewająco rozległych

wiadomości. Innym tomem *Bibljoteki historycznej* jest nowy (może zbyteczny?) przekład Burckhardta *Kultury Odrodzenia.* W serji *Z historji i literatury* ukazały się tomy: monografja Windakiewicza: *Jan Kochanowski*, Sinki rzecz o znaczeniu, poprzez wieki, Wergiljusza p. t. *Nasz przyjaciel Maro*, nowe wydania *Współczesnej literatury polskiej* Feldmana i książki Wł. Jampolskiego: *Stefan Żeromski. Duchowy wódz pokolenia.* Wydawnictwa, którym Spółka zawdzięcza swą zasłużoną popularność: *Bibljoteka Narodowa* i *Teksty źródłowe do nauki historji*, wzbogaciły się również o kilka tomików. W *Bibljotece Narodowej*, oprócz nowych wydań kilku dawnych tomów, przybyła *Poganka* Żmichowskiej, w zajmującem opracowaniu Boya i *Książę Niezłomny* Kalderona, w przekładzie Słowackiego, rzucony umiejętnie na tło współczesnej literatury hiszpańskiej przez Folkierskiego. Literaturę piękną reprezentuje Kossak-Szczucka z wybitną powieścią *Legnickie pole*, nowem wydaniem *Szaleńców bożych* i „powiastką" *Dzień dzisiejszy.*

Wysokością nakładów góruje ruchliwe wydawnictwo Ks. Jezuitów, publikujące liczne rzeczy przeważnie z zakresu religijnego, od najbardziej popularnych do naukowych. Inne księgarnie krakowskie mają do zanotowania zaledwie parę pozycyj. Własnym przeważnie nakładem musieli śpiewać, niestety, poeci (Brandstatter, Gołba, Kurek, Świeżawski, Waśkowski, Wit, Wojtaszewski). W. Meisels zakończył popularno-naukowe wydanie *Dzieł Wszystkich* Kasprowicza, w opracowaniu Kołaczkowskiego i wydaje obecnie *Przekłady* tegoż poety z literatur obcych.

Tow. Miłośników Książki ogłosiło m. i. nieznany poemat 1831 r., J. Mieroszewskiego *Tułacz*, zapomniane, świetne obrazy Wł. Wężyka: *Egipt* i Niemcewicza *Lejbe i Siorę* (niestety bez podania źródła przedruku). Prywatnej inicjatywie i energji prof. Chrzanowskiego zawdzięczają swe istnienie „*Prace historyczno-literackie*" z jego seminarjum uniwersyteckiego. Wzrosły o trzy dalsze tomy (34—36), dwa pierwsze bardzo udatne (Fik: *Uwagi nad językiem Norwida*, Czerwiński: *Elżbieta z Krasińskich Jaraczewska)*, trzeci chybiony *(Rzecz o wolnomularstwie*, przypisana przez wydawcę, zdaje się, mylnie, Niemcewiczowi).

Słowem, można powiedzieć, że w r. 1930, Kraków nie sprzeniewierzył się swym poważnym tradycjom wydawniczym. Ruch wydawniczy jest tu stosunkowo niewielki ilościowo, natomiast jego poziom przeważnie przedstawia się pięknie: zasługa w tem poczęści i pierwszorzędnego krakowskiego drukarstwa, którego tłocznie obsługują w wielkiej mierze także i pozakrakowskie wydawnictwa.

Pamiętać jeszcze trzeba, że w Krakowie ukazuje się szereg pism, obchodzących bliżej czytelników *Polonisty:* a więc *Przegląd Współczesny, Przegląd Powszechny, Silva Rerum, Język Polski, Poradnik Językowy* oraz niedawno założony *Lud Słowiański.*

Z. Ciechanowska.

WILNO.

Najogólniejszy obraz życia naukowego (oczywiście w obchodzącej nas dziedzine), literackiego i teatralnego w Wilnie nie przedstawia się zbyt bogato.

Terenem, na którym skupia się przedewszystkiem r u c h n a u k o w y, jest Wydział I (Filologji, literatury i sztuki) Tow. Przyjaciół Nauk. W ciągu ostatnich kilku lat w *Rozprawach i materjałach* tego wydz. opublikowano m. i.: S. Goszczyńskiego *Podróż mojego życia* (oprac. St. Pigoń), M. Brensztejna i J. Otrębskiego *Dajny litewskie, zapisane przez A. Mickiewicza*, St. Pigonia *Autograf Zdań i uwag A. Mickiewicza*, T. Zana *Z wygnania* (dziennik z lat 1824—32, oprac. M. Dunajówna). Poza tem wymienić należy krytyczne wydanie *Samuela Zborowskiego*, dokonane przez St. Cywińskiego. Z innych wydawnictw T. P. N, trzeba tu wspomnieć o cza-

sopiśmie, wychodzącem od r. 1923, *Ateneum Wileńskiem*, poświęconem badaniom przeszłości ziem W. Ks. Lit., (sporo materjału, mogącego zainteresować polonistę).

Koło Polonistów Słuch. Uniw. St. Batorego w r. 1928 zainicjowało *Bibljotekę prac polonistycznych*, omawiających twórczość pisarzy, których działalność związana była z terenem W. Ks. Lit. Bibljoteka objęła dotąd: W. Charkiewicza: *Placyd Jankowski (John of Dycalp) — Życie i twórczość*, H. Hleb-Koszańskiej: *Źródła sądów w rozprawie Michała Grabowskiego „O nowej literaturze francuskiej"* oraz H. Turskiej: *Język Jana Chodźki*.

Życie literackie ogniskuje się w Związku Zawodowym Literatów, którego prezesem jest obecnie prof. M. Zdziechowski. Na t. zw. środach literackich, odbywających się w siedzibie związku — „celi Konrada", recytuje się utwory oryginalne oraz omawia się aktualne zagadnienia z dziedziny literatury, sztuki i nauki. Z tegorocznych, powakacyjnych śród wymienić warto kilka, poświęconych: Wergilemu, Perzyńskiemu, romantyzmowi w lit. współczesnej (ref. L. Pomirowskiego), Mickiewiczowi, Ejsmondowi oraz jubileuszowi 25-lecia pracy literackiej i społecznej H. Romer-Ochenkowskiej. Że Związek Literatów nie ogranicza się do spraw zawodowych i nie zasklepia się w wąskim kręgu zainteresowań i poczynań, świadczyć może dowodnie nawiązanie kontaktu z szeregiem miejscowości.

Poważniejszemu jednak oddziaływaniu na opinję publiczną w rzeczach literatury i sztuki stoi na przeszkodzie brak w Wilnie literackiego pisma perjodycznego. Jedyne bowiem czasopismo, *Źródła Mocy*, poświęcone jest całej kulturze regjonalnej ziem b. W. Ks. Lit., a ukazując się nieregularnie (w praktyce raz na rok), nie może być uważane za oficjalny organ literatów wileńskich. Do pewnego tylko stopnia potrzebę takiego organu neutralizuje narazie radjo oraz pisma codzienne. Nie dziw przeto, że literaci wileńscy zmuszeni są nieraz szukać gościnności w czasopismach pozamiejscowych. (Pomijamy tu czasopismo akademickie *Alma Mater Vilnensis*, chlubę wydawnictw wileńskich z artystycznego punktu widzenia).

Jedną z ciekawszych śród sezonu wypełnił referat M. Morelowskiego *Noc listopadowa Wyspiańskiego jako problem inscenizacyjno-dekoracyjny*. Bo też niezwykłe to było widowisko, którem nas uraczył w stulecie powstania Z. A. S. P. (gospodarujący w obu teatrach miejskich: Wielkim i Polskim) z dyr. A. Zelwerowiczem na czele. Nowa, przedziwnie wykończona artystycznie, a nie sprzeczna z intencjami Wyspiańskiego i stylem epoki, inscenizacja prof. F. Ruszczyca oraz nastrojowa ilustracja muzyczna Dziewulskiego przyczyniły się do zaktualizowania arcydzieła. Poza tym jednym bodaj wyjątkiem i poza niewątpliwą dążnością do podniesienia poziomu repertuaru w zestawieniu z r. ub., nie możemy powiedzieć, aby nas wybór tegoroczny w pełni zadowalał. Nie ujrzeliśmy dotąd zapowiedzianego Szekspira, ani Shawa, ani wybitniejszych dzieł polskich autorów współczesnych; karmiono nas przeważnie „wyrobami" obcokrajowemi o niewysokiej wartości. Pierwszeństwo uzyskały komedja i farsa. Miejscowa twórczość dramatyczna znalazła wyraz w *Betlejce wileńskiej* H. Romer-Ochenkowskiej oraz w sztuce K. Leczyckiego *Sztuka*, niezwykle aktualnej ze względu na wysunięty problem etyki szkolnej. Wybitnem powodzeniem cieszyły się dwie rzeczy: Sheriffa *Kres wędrówki* i J. A. Hertza *Młody las*.

Warto wreszcie zanotować, że w przeciągu dwu miesięcy jesiennych czołówka „Reduty" dokonała objazdu prowincji ze *Świerszczem za kominem* Dickensa.

O ruchu wydawniczym w zakresie literatury, języka i dziedzin pokrewnych tudzież o ostatnich nowościach literackich i zamiarach twórczych Wilna, będzie mowa w następnej korespondencji.

Wilno, marzec 1931. *L. Sienkiewicz*.